

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Студенческое научное общество

XXI ВЕК – ВРЕМЯ МОЛОДЫХ

*Сборник студенческого научного общества ПГГПУ
(статьи магистрантов, аспирантов и молодых ученых)*

Пермь
ПГГПУ
2025

УДК 001
ББК Ч 21
Д224

Д224 **XXI век** – время молодых : сборник студенческого научного общества ПГГПУ (статьи магистрантов, аспирантов и молодых ученых) / редакционная коллегия : И.Н. Власова, С.И. Крылатых ; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь, 2025. – 7,1 Mb. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц; монитор Super VGA с разреш. 1280 × 1024, отображ. 256 и более цв.; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Acrobat 8.0 и выше; CD-дисковод; клавиатура; мышь. – Текст (визуальный) : электронный.

ISBN 978-5-908156-00-4

В сборнике «XXI век – время молодых» публикуются статьи студентов, аспирантов и молодых ученых по результатам проведенных научных исследований. Представлены результаты теоретических и экспериментальных работ и анализ практических программ, являющихся отражением научных и прикладных интересов молодых исследователей.

Издание предназначено для профессионального сообщества, а также для обучающихся по соответствующим направлениям подготовки в высших учебных заведениях.

УДК 001
ББК Ч 21

Редакционная коллегия:

Власова И.Н., кандидат педагогических наук, доцент;
Крылатых С.И., старший преподаватель

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-908156-00-4

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет, 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ.....	8
<i>Ануфриев А.С., Гребнев И.А.</i> ДИНАМИКА ПРАВОВОГО СТАТУСА ЗЕМЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПАРКОВ	8
<i>Васильченко Е.А., Поляков О.Ю.</i> ПРОБЛЕМА ФЕМИЦИДА В СБОРНИКЕ А. САПКОВСКОГО «ПОСЛЕДНЕЕ ЖЕЛАНИЕ» (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «МЕНЬШЕЕ ЗЛО»).....	13
<i>Городилова С.А., Бакина Д.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	18
<i>Жигунова Д.В., Косикова С.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С НАУЧНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ».....	24
<i>Захарова Е.М., Косикова С.В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	29
<i>Зорина Н.А., Фомина Л.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОССИЙСКОЙ АРМИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ И ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ	35
<i>Лицарева К.С., Береснева П.В.</i> ОТ ЖИЗНИ К ЛИТЕРАТУРЕ: БИОГРАФИЯ АВТОРА КАК СПОСОБ ПОСТРОЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ	39
<i>Каникур А.Г., Весина В.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	45
<i>Каникур А.Г., Ефимова А.В.</i> РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕДМЕТНО- ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ	50
<i>Каникур А.Г., Пугина М.А.</i> ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ.....	58
<i>Князева Э.Р.</i> ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТАРШЕКЛАССНИКОВ	65
<i>Кутровская З.В., Поляков О.Ю.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ЯПОНИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ САЯКИ МУРАТЫ.....	73

<i>Маслова А.Г., Сечко К.Д.</i> ОТРАЖЕНИЕ ВЗГЛЯДОВ Л.Н. ТОЛСТОГО ПОЗДНЕГО ПЕРИОДА ТВОРЧЕСТВА В ПОВЕСТИ «ОТЕЦ СЕРГИЙ».....	78
<i>Маслова А.Г., Шильникова Е.И.</i> СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ДУХОВНОГО КРИЗИСА КОНСТАНТИНОМ ЛЕВИНЫМ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»	84
<i>Миленберг М.И., Мосина М.А.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	89
<i>Назарова А.В., Пономарева А.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ СТРАТЕГИАЛЬНОГО ПОДХОДА	96
<i>Ситникова М.С., Баландина Л.Л.</i> ФЕНОМЕН РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	105
<i>Трушков М.А., Потанина С.Г.</i> АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СЕРГЕЯ ПОЛЯКОВА ИЗ РАССКАЗА М.А. БУЛГАКОВА «МОРФИЙ» В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	111
<i>Потори С.В., Колесникова О.И.</i> СТРАТЕГИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ РЭП-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ.....	119
<i>Рахимова У.Х., Мангазинова А.Ж.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ	124
<i>Тюкаева А.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА СОТРУДНИЧЕСТВА ДЛЯ РАБОТЫ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	129
<i>Черниговский Д.Н., Никулина М.А., Лапухина С.А.</i> СТИЛЬ И ЯЗЫК ПОВЕСТИ А.А. БЕСТУЖЕВА-МАРЛИНСКОГО «АММАЛАТ-БЕК».....	134
<i>Черниговский Д.Н., Потанина С.Г.</i> ЖАНР ИДИЛЛИИ В ТВОРЧЕСТВЕ А.А. ДЕЛЬВИГА.....	138
<i>Федянина О.Н., Мерзлякова А.С.</i> НАДПИСИ НА НАДГРОБНЫХ ПАМЯТНИКАХ КИРОВСКИХ КЛАДБИЩ: СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА	143
<i>Шулакова У.А., Киселева В.Н., Мишутинская Е.А.</i> НОВЫЕ РЕТРОНИМЫ: ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ В ЭПОХУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ.....	148
ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	153
<i>Алфимов Д.В., Доценко А.В.</i> РОЛЬ ВСЕРОССИЙСКОГО ПРОЕКТА «ДИАЛОГИ С ГЕРОЯМИ» В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	153

Алфимов Д.В., Колоколова А.О. ВОЗМОЖНОСТИ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ	159
Антипова В.С. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ	166
Аппакова Е.А., Иванова И.П. ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	171
Борисова Т.А., Шабалина О.В. ИЗУЧЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ ОТ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	176
Бронников С.А., Лубышева Л.И. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАТАНИЮ НА СНОУБОРДЕ	183
Волкова М.А. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	191
Гилева Д.Р., Баландина Л.Л. «ТЕМНАЯ ТРИАДА» И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ	196
Городилова С.А., Бакина Д.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	202
Егорова Д.А. МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СОДЕРЖАНИЯ.....	208
Заплетин А.Г., Заплетина А.В., Полякова Т.А. СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ, ПРИБЫВШИХ ИЗ ЗОНЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И АДАПТИВНОГО СПОРТА	216
Иванова И.П., Сунейкина А.С. ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	221
Иванова И.П., Архипова А.Г. КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ	226
Киселева В.Н., Шулакова У.А., Мишутинская Е.А. РОСТ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И СНИЖЕНИЕ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКЕ	230
Королёв М.Е., Спивак Е.О. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ В ПРЕДМЕТНОМ ОБРАЗОВАНИИ	234
Королькова Е.А., Панчук Н.А. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	244

Кулакова Т.С., Захарова В.А. АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОВМЕСТНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	251
Рябухин В.В., Патракеев А.Р. КОММУНИКАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ФИНАНСОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ АО «Т-БАНК»)	255
Сашина Т.В., Липкина Н.Г. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОСЛОЖНЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	263
Селькина Л.В., Киреева А.С. ВЫПОЛНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАЗЛИЧНЫМИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ СТИЛЯМИ.....	267
Сидорчукова Л.Г., Деркач Д.В. ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА МИРА: ДИАЛОГ КУЛЬТУР В АРХИТЕКТУРЕ ЗАХИ ХАДИД КАК МОДЕЛЬ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	271
Скорнякова А.Ю., Пономарева А.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В МУЗЕЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ «DIGITAL-ЭВОЛЮЦИЯ».....	276
Смутина Е.В., Пузырев В.Н., Энгаус А.В. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЛИНГ-СИСТЕМЫ LEVITAS	284
Суворова С.Ю., Могила А.О. ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО ВОСПИТАНИЯ: ПРАВОВЫЕ РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ.....	292
Толстикова Т.Н., Шабалина О.В. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА	296
Трухачёва Л.В. КООРДИНАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»	302
Федорова Т.А., Лепя Д.В., Гейдарова С.Д. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УПРАЖНЕНИЙ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	308
Халикова К.И., Магданова И.В. РАБОТА С ПЕРВОИСТОЧНИКАМИ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ.....	313
Шарифова Г.А., Шабалина О.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	317
Шубина К.С. ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА ПЕДАГОГА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧЕНИКОВ.....	324
Ястребков А.А. ПРЕИМУЩЕСТВА МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	329

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ 335

***Акатова А.А., Мурашова А.А.* ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С ПЛЕЧЕЛОПАТОЧНЫМ ПЕРИАРТРИТОМ НА КИНЕЗОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ УСТАНОВКЕ «ЭКЗАРТА» 335**

***Акатова А.А., Касаткина П.Д.* РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ..... 342**

***Завидюк В.Я., Водяненко Г.Р.* ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНЫХ STEAM-ПРОЕКТОВ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ 348**

***Муравьева А.Ю.* ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ФРАКТАЛЫ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 355**

***Четанов Н.А., Шардакова А.В.* РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНОГО ВОЛОНТЕРСТВА НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ЯЩЕРИЦЫ В КАМСКОМ ПРЕДУРАЛЬЕ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»..... 360**

***Шардакова А.В., Четанов Н.А.* СЕЗОННАЯ УПИТАННОСТЬ ВОДЯНЫХ И ОБЫКНОВЕННЫХ УЖЕЙ В КАМСКОМ ПРЕДУРАЛЬЕ 366**

***Шипилова Ю.И.* НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ НАЧАЛ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА..... 371**

ДИНАМИКА ПРАВОВОГО СТАТУСА ЗЕМЕЛЬ
НАЦИОНАЛЬНЫХ ПАРКОВ

Ануфриев Антон Сергеевич, студент 3-го курса
Гребнев Иван Анатольевич, кандидат биологических наук,
доцент кафедры трудового и социального права

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. Рассматривается динамика правового статуса земель национальных парков. Сравнительно-правовой анализ положений, касающихся режима земель национальных парков, в первоначальной и действующей редакциях Земельного кодекса России позволил установить отличия по четырем основаниям: оборотоспособность земельных участков и ее регламентация; приватизация земельных участков; аренда земельных участков; установление особого порядка совершения сделок с земельными участками, расположенными в границах национальных парков. Авторами отмечено, что первоначальная редакция Федерального закона предусматривала регламентацию оборотоспособности участков исключительно самим Земельным кодексом, исключала возможность приватизации и аренды земли в границах национальных парков. Кроме того, был установлен особый порядок совершения сделок с такими объектами, заключающийся в возможности приобретения земель у частных собственников исключительно самим национальным парком. Показано, что первоначально содержание режима соответствовало декларируемому статусу земель, изъятых из оборота. Результатом проведенного исследования является заключение о том, что обозначенный правовой институт претерпел существенную трансформацию, которая привела к несоответствию содержания режима первоначальному статусу земель национальных парков. Авторами делаются выводы и предложения о необходимости уточнения статуса земель национальных парков.

Ключевые слова: земли, изъятые из оборота, земли, ограниченные в обороте, земельное законодательство, оборотоспособность земельных участков.

THE DYNAMICS OF THE LEGAL STATUS OF NATIONAL PARK LANDS

Anton S. Anufriev, Third-Year Student

Ivan A. Grebnev, PhD in Biology, Associate Professor
Associate Professor, Department of Labor and Social Law

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This paper examines the dynamics of the legal status of national park lands. A comparative legal analysis of the provisions concerning the regime of national park lands in the original and current versions of the Land Code of Russia revealed differences on four grounds: the transferability of land plots and their regulation; land privatization; land lease; and the establishment of a special procedure for transactions involving land plots located within the boundaries of national parks. The authors note that the original version of the Federal Law regulated the transferability of land plots solely by the Land Code itself, precluding the possibility of privatization and leasing of land within the boundaries of national parks. Furthermore, a special procedure for transactions involving such properties was established, allowing land acquisition from private owners exclusively by the national park itself. It is shown that the initial content of this regime corresponded to the declared status of lands withdrawn from circulation. The study concludes that this legal institution has undergone a significant transformation, resulting in a discrepancy between the content of the regime and the original status of national park lands. The authors draw conclusions and propose clarification of the status of national park lands.

Keywords: lands withdrawn from circulation, lands with restricted circulation, land legislation, transferability of land plots.

Введение

Национальные парки в России являются особо охраняемыми природными территориями и имеют существенное значение для сохранения биологического разнообразия, обеспечения экологической безопасности, проведения научных исследований и развития экологического туризма. Достижение целей создания национальных парков обуславливается, прежде всего, установлением особого режима охраны и использования природных ресурсов и объектов на соответствующей территории, в том числе земли. Цель работы – исследовать динамику правового статуса земель национальных парков, дать оценку его современного состояния и перспектив развития.

Основная часть

Статья 27 Земельного кодекса Российской Федерации (ФЗ № 136) определяет земли национальных парков в качестве земель, изъятых из оборота (за исключением случаев, установленных законодательством). По смыслу ст. 129 Гражданского кодекса Российской Федерации, изъятие из оборота означает юридическую невозможность быть объектом гражданско-правовых сделок, а также неспособность вовлечения таких объектов в хозяйственную деятель-

ность. Пункт 4 ст. 27 ФЗ № 136 указывает на принадлежность объектов, находящихся на землях, изъятых из оборота, к федеральной собственности. Ограничения имеют императивный характер и отражают публично-правовые интересы в сфере охраны окружающей среды.

В более развернутом виде содержание правового статуса земель национальных парков определяется статьей 95 ФЗ № 136, а также Федеральным законом от 14.03.1995 № 33-ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях» (ФЗ № 33).

Ознакомление с нормативными положениями ФЗ № 136, относящимися к предмету исследования, позволяет сделать заключение об их существенной трансформации относительно исходного состояния (таблица).

Сравнительно-правовой анализ положений, касающихся режима земель национальных парков, в первоначальной и действующей редакциях ФЗ № 136 позволил установить отличия по четырем основаниям: оборотоспособность земельных участков и ее регламентация; приватизация земельных участков; аренда земельных участков; установление особого порядка совершения сделок с земельными участками, расположенными в границах национальных парков.

Первоначальная редакция ФЗ № 136 предусматривала регламентацию оборотоспособности участков исключительно самим Земельным кодексом, исключала возможность приватизации и аренды земли в границах национальных парков. Кроме того, был установлен особый порядок совершения сделок с такими объектами, заключающийся в возможности приобретения земель у частных собственников (в случае, если частная собственность на землю допускалась режимом особо охраняемой природной территории) исключительно самим национальным парком. Анализ совокупности указанных законоположений позволяет нам заключить, что содержание режима соответствовало декларируемому статусу земель, изъятых из оборота.

Действующая редакция ФЗ № 136 имеет принципиально иное содержание режима земель национальных парков. Во-первых, нормативным регулятором в рассматриваемой сфере, кроме самого ФЗ № 136, установлен специальный Федеральный закон об особо охраняемых природных территориях – ФЗ № 33. Во-вторых, в случаях, предусмотренных Федеральным законом, допускается предоставление земельных участков частным лицам в собственность и аренду. В-третьих, упразднен особый порядок совершения сделок с земельными участками, находящимися в частной собственности, в границах национальных парков.

Таким образом, исследуемый нами правовой институт претерпел существенную трансформацию, в результате которой фактическое содержание режима земель национальных парков больше не соответствует его декларируемому статусу – земель, изъятых из оборота. По совокупности признаков (способность отчуждения, приобретение в собственность частными лицами, отсутствие особого порядка совершения сделок) данный режим соответствует режиму земель, ограниченных в обороте (п.п. 2, п. 2 ст. 27 ФЗ № 136).

Отметим, что в предмет нашей работы не входит изучение обоснованности и целесообразности произошедших изменений в правовой материи, им посвящены публикации других исследователей. При этом, вывод, сделанный по резуль-

татам нашего исследования, согласуется с результатами других авторов [1–3]. Однако мы не согласны с позициями ряда авторов, полагающих, что в данном случае произошло «наложение правовых режимов» [4] или появился «смешанный правовой режим» [5].

Ретроспективный анализ правового статуса земель национальных парков

№ п/п	Основания для сравнения	Первоначальная редакция ФЗ № 136	Действующая редакция ФЗ № 136
1	Оборотоспособность и ее регламентация	Земли, изъятые из оборота, за исключением случаев, предусмотренных статьей 95 ФЗ № 136 (п. 4 ст. 27)	Земли, изъятые из оборота, если иное не предусмотрено ФЗ № 136, ФЗ № 33 (п. 4 ст. 27)
2	Приватизация земельных участков	Земельные участки в границах национальных парков не подлежат приватизации (п. 6 ст. 95)	Земельные участки в границах национальных парков не подлежат приватизации, кроме случаев, предусмотренных ФЗ № 33 (п. 6 ст. 95)
3	Аренда земельных участков	Аренда не предусмотрена	В случаях, предусмотренных ФЗ № 33, допускается предоставление земельных участков гражданам и юридическим лицам в аренду в соответствии с ФЗ № 136 и ФЗ № 33 (п. 6.1 ст. 95)
4	Установление особого порядка совершения сделок	Национальные парки имеют исключительное право приобретения земель в соответствующих границах (п. 6 ст. 95)	Особый порядок не установлен

Заключение

На основании вышеизложенного можно констатировать, что в результате произошедшей трансформации существенным образом поменялось содержание режима земель национальных парков, однако декларируемый статус остался прежним – земли, изъятые из оборота. Подобные явления встречаются во многих сферах человеческой деятельности, в некоторых зарубежных источниках получили название «Mission creep» («ползучее расширение миссии») – процесс, при котором происходит постепенное изменение содержания определенной категории, кардинально меняя ее суть. Для сферы государственного регулирования данное явление несет угрозу правовой неопределенности и требует коррекции правовой материи (статуса земель национальных парков).

Список литературы

1. Еферин А.К. Актуальные проблемы правового режима особо охраняемых природных территорий, в границах которых природные ресурсы и недвижимое имущество изъято из оборота // Вопросы российской юстиции. – 2022. – № 19. – С. 382–395.
2. Игнатьева И.А. Изменения в правовом режиме земельных участков иных собственников и пользователей в границах национальных парков и судебная практика // Судья. – 2015. – № 9. – С. 25–29.
3. Игнатьева И.А. Проблемы определения правового режима земельных участков в населенных пунктах, находящихся в границах национальных парков // Правовое регулирование сбалансированного развития территорий : сборник материалов Международных научных конференций, Москва, 14 декабря 2017 г. – 15 марта 2018 г. – М. : Московский государственный университет геодезии и картографии, 2018. – С. 220–225.
4. Лунева Е.В. Специфика и тенденции развития законодательства в сфере гражданского оборота земельных участков особо охраняемых природных территорий // Вестник Пермского Университета. Юридические науки. – 2014. – № 2. – С. 94–106.
5. Самончик О.А. Некоторые проблемы правового режима земель особо охраняемых природных территорий // Право собственности на природные ресурсы и эффективность природопользования : сборник тезисов докладов и выступлений на научно-практической конференции, 13–14 апреля 2006 г. / сост. С.А. Боголюбов, И.И. Широкоград, Д.О. Сиваков. – М., 2006. – С. 122–125.

**ПРОБЛЕМА ФЕМИЦИДА В СБОРНИКЕ А. САПКОВСКОГО
«ПОСЛЕДНЕЕ ЖЕЛАНИЕ»
(НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «МЕНЬШЕЕ ЗЛО»)**

Васильченко Елизавета Александровна, студент факультета филологии
и медиакоммуникаций группы ФЛБ-4202-01-00

Поляков Олег Юрьевич, доктор филологических наук,
профессор кафедры русской и зарубежной литературы

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. Рассматривается репрезентация проблемы фемицида в рассказе А. Сапковского «Меньшее зло», включенном в цикл «Сага о Ведьмаке», в контексте образной и мотивной структуры произведения. В нем поставлены вневременные вопросы, выходящие за темпоральные границы фэнтезийного мира писателя и насущные для современной цивилизации, такие как проблема взаимоотношения полов, патриархальной культуры, сексизма, насилия.

Ключевые слова: фемицид, гендерное неравенство, гендерные стереотипы, «Сага о ведьмаке», колдовство, современная литература

**THE PROBLEM OF FEMICIDE IN A. SAPKOWSKI'S COLLECTION
«THE LAST WISH» (BASED ON THE STORY «THE LESSER EVIL»)**

Elizaveta A. Vasilchenko, Student in the Faculty of Philology
and Media Communications, group FLb-4202-01-00

Oleg Y. Polyakov, Doctor of Philology, Professor in the Department
of Russian and Foreign Literature

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article examines the representation of femicide in Andrzej Sapkowski's story «The Lesser Evil», part of the «Witcher Saga» cycle, within the context of the work's figurative and thematic structure. The work raises timeless issues that transcend the temporal boundaries of the writer's fantasy world and are pressing for modern civilization, such as gender relations, patriarchal culture, sexism, and violence.

Keywords: femicide, gender inequality, gender stereotypes, The Witcher Saga, witchcraft, contemporary literature

Введение

«Меньшее зло» является третьим по очередности и вторым в хронологическом порядке рассказом сборника «Последнее желание».

Сюжет повествует о ведьмаке Геральте, пытающегося получить плату за убийство кикиморы у местного чародея, который рассказывает о Ренфри, желающей его смерти, и просит ведьмака помочь. В данном рассказе продолжается тема дихотомии добра и зла, заложенная в первых двух рассказах, где Геральт, как убийца монстров, приносит «добро», но будучи мутантом, т. е. «другим», «не-человеком», для остальных рас является «злом», но сам выбирает сторону нейтралитета, так как его «ремесло» не предполагает суждения о разграничении зла или добра.

Актуальность данной работы состоит в необходимости осмысления темы фемцида в современной литературе. На базе рассказа А. Сапковского «Меньшее зло» рассматриваются убийства женщин, причинами которых стало «Проклятие Черного Солнца» как фемцид. Целью статьи является анализ художественной репрезентации проблемы фемцида в рассказе А. Сапковского «Меньшее зло». Для достижения цели были выполнены следующие задачи: проанализировать феномен «Проклятия Черного Солнца» с точки зрения фемцида как убийства из-за обвинений в занятии магией и колдовством; исследовать в контексте образной и мотивной структуры произведения проблему фемцида и его последствий на примере героини Ренфри.

Основная часть

Структурообразующим центром рассказа «Меньшее зло» является ретроспективная история одной из его героинь, поясняющая ведущий мотив произведения – мотив мести. Беглая княжна Ренфри, с рождения обозначенная «злом» по причине того, что родилась в затмение и была названа мутанткой, оказывается жертвой «Проклятия Черного Солнца» и собственной мачехи, стремящейся передать трон своим детям: ее изгоняют из дворца, насилюют и вынуждают грабить, продавать себя и убивать ради возможности выжить. И далее основным смыслом ее жизни становится месть – она убивает мачеху, сводных братьев и принимается за волшебника Стрегобора, по чьей вине ей пришлось пережить трагический травмирующий опыт. Ренфри – последняя из жертв волшебника, и она представляет для него смертельную опасность.

Личная история Ренфри вписывается в историю фэнтезийного социума, описанного А. Сапковским, в котором царят средневековые суеверия, например убеждение в том, что женщины в большей степени склонны к союзу с потусторонними силами, что оправдывает насилие к ним со стороны мужчин и даже фемцид – убийство из-за обвинений в занятии магией и колдовством [5]. Во многих культурных верованиях образ женщины ассоциируется с «чистотой», «честностью» и «целомудрием», и не отвечающая данным признакам женщина не трактуется как человек. Согласно фольклору, вступая в союз с «магическим», женщина начинает «прислуживать темным силам», из-за чего становится жертвой социума. Одним из ярких примеров выступает так называемая «охота на ведьм», где внимание акцентируется именно на женщинах из-за веры в то, что они больше подвержены ведьмачеству, чем мужчины [3]. Согласно истории, истреблялись представительницы самых уязвимых слоев населения, не обладавших практически никаким «правом голоса», а обвинения могли исходить от мужчин-«колдунов» для удержания власти и последующего заработка.

Феномен «Проклятия Черного Солнца» из рассказа А. Сапковского «Меньшее зло» является примером данного вида фемицида. По предсказанию мага Эльтибальда, девушки, рожденные после затмения, имели чудовищные мутации и должны были проложить дорогу для Лилиты, которая уничтожит мир. Здесь нами видится аналогия с уже упомянутой «охотой на ведьм», где «проклятыми» или «околдованными» выступают женщины из-за своей врожденной связи с магическим, т. е. демоническим. Однако ведьмак Геральт, которого приглашает Стрегобор для расправы с Ренфри, по роду своих занятий обученный различать и уничтожать таких монстров, не верит предсказанию и отмечает: «Всем ведь известно, Стрегобор, что тогда было нужно Эльтибальду и Совету Волшебников. Вы использовали бред безумца, чтобы укрепить свою власть. Чтобы разбить союз, испортить соглашения, разжечь династические споры, словом, посильнее дернуть за шнурки коронованных марионеток» [4, с. 94], и далее говорит о том, что девушки, по слухам, не были подвержены мутации.

Примечательно, что Стрегобор ничего не отвечает Геральту на указание о удержании власти волшебниками, что может свидетельствовать о частичном согласии с данным утверждением. Его доводы о том, что в результате мутаций девушки приобрели склонность к агрессии, жестокости, легко преодолеваются его оппонентом, доказывающим на основе опыта своих странствий и авантур, что есть народы, имеющие другие характеристики гендерных ролей. Примером могут послужить дриады из Брокилона, которым характерна жестокость и агрессия по отношению к другим расам. Более того, Стрегобору приходится признать, что часто возникали ошибки при определении мутанток, и, таким образом, фемициду подвергались невинные девушки.

Сама Ренфри предстает жестокой не по определению, как говорил о ней Стрегобор, а из-за причин, позволяющих ей выжить: «Я была княжной, в но Крейдене. У меня было все, о чем только можно было мечтать <...> И так было до того дня, когда Стрегобор и эта шлюха Аридея не приказали егерю отвести меня в лес, зарезать и подать им мои сердце и печень <...> Я воровала, чтобы не подохнуть с голоду. Убивала, чтобы не убили меня. Сидела в ямах, проворачивая мочой, не зная, повесят меня утром или только выпорют и выгонят. И все это время моя мачеха и твой чародей преследовали меня, нанимали убийц, пытались отравить. Насылали порчу» [4, с. 111–112]. Оправдывая свою месть, Ренфри рассказывает, что в самом начале скитаний ее приютил некий кмет, однако та отказала ему в близости, и тот жестоко избивал ее, прежде чем изнасиловать. Однажды Ренфри убила его во сне и посчитала, что это справедливо, и, кроме того, она меньше стала страдать от болей. Таким образом, жестокость, о которой говорили как о черте ее характера, связанной с затмением, появилась в Ренфри только из-за жестокости по отношению к ней.

Стоит отметить отношение самого А. Сапковского к своим женским персонажам. В его книгах нет ни одного женского персонажа, представленного абсолютно отрицательным [2], и Ренфри не исключение: вместо страха перед ней А. Сапковский позволяет читателю проникнуться к ней сочувствием через сочувствие, которое проявляет к ней Геральт, поскольку старается защитить ее от «зла»: «Откажись от намерения убить его (Стрегобора). Таким образом ты до-

кажешь ему, и не только ему, что ты не кровожадное, нечеловеческое чудовище, мутант и выродок. Докажешь, что он ошибался. Что причинил тебе очень большое зло своей ошибкой» [4, с. 115]. Однако Ренфри считает, что все же должна отомстить, «воздать по заслугам», а для этого нужно заставить Стрегобора выйти из собственной башни. Для этого она выдвигает ему «Тридамский ультиматум», готовая убивать мирных горожан для того, чтобы заставить Стрегобора выйти из башни и свершить над ним месть, или же, в ином случае, обратить гнев общественности на чародея, что тоже в определенной степени явилось бы отмщением.

Тут в силу вступает концепт «меньшего зла» – ведьмаку нужно выбрать между смертью Стрегобора, который породил зло в Ренфри, и уничтожением Ренфри, являющейся злом. Геральт не может позволить себе выбирать между двумя сторонами: «Зло – это зло... Меньшее, большее, среднее – все едино, пропорции условны, а границы размыты. Я не святой отшельник, не только одно добро творил в жизни. Но если приходится выбирать между одним злом и другим, я предпочитаю не выбирать вообще» [4, с. 102], – но выбор сделать ему приходится, поскольку Ренфри, движимая местью, готова разменять жизни невинных людей. Нейтралитет Геральта приводит к трагичным последствиям – Ренфри умирает от его меча, сам ведьмак получает прозвище «Мясник из Блавикена», в то время как Стрегобор, чтобы сохранить свой статус, объявляет Ренфри мученицей.

В основе истории Ренфри лежит видоизмененная история Белоснежки, где злом является не мачеха, а она сама. На сказку о «Белоснежке» указывают несколько деталей, упомянутых в рассказе: волшебное зеркало, семь гномов, отравленное яблоко, изгнание мачехой дочери из дворца с целью убийства. И если в сказке дихотомия добра и зла выражена достаточно однозначно: мачеха – зло, а Белоснежка – добро, то в рассказе Сапковского и сюжет, и понятие об этих категориях перевернуты практически диаметрально [1, с. 91]. Границы добра и зла размываются, поскольку деление на «плохое» и «хорошее» определяется посредством мотивов и последствий определенных поступков, и трактоваться как однозначные не могут. Для «Меньшего зла» сказка становится не просто интертекстуальной основой, а реализацией творческого замысла А. Сапковского, актуализирующего сказочный сюжет, на примере Ренфри показывая становление сильного женского персонажа. В отличие от оригинальной Белоснежки, до конца остающейся на стороне «добра» и ждущей «спасения», Ренфри не ждет и не надеется на чудо: она берет свою судьбу в свои руки и выживает в жестоком мире с помощью жестоких методов, к которым ее склоняли всю жизнь, от чего и получает силу, пусть и основанную на ненависти и мести.

Заключение

«Меньшее зло» – это по-своему философский текст, в котором проблема фемцида рассматривается в аспекте таких понятий, как явление и сущность, проблема выбора, роль добра и зла (например, убийство Ренфри тоже является актом фемцида, звеном в цепи «ритуальных» убийств, пусть оно и было совершено руками ведьмака, а не мага Стрегобора, в ответ на ее «криминальные» действия). Само название «Меньшее зло» отсылает к выбору, при котором лю-

бой вариант приведет к трагическим последствиям, которые невозможно делить на «лучшие» или «худшие». А. Сапковский задает вопрос: «Существуют ли достаточные аргументы, позволяющие оправдать насилие?». Насилие из страха и желания власти видятся автору невозможными и порочными. А. Сапковский считает, что насилие, порождающее другое насилие, приводит к трагическим последствиям в любом случае.

Список литературы

1. Василенко Е.С. Дихотомия добра и зла в сборнике рассказов Анджея Сапковского «Последнее желание»: мифопоэтический дискурс // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2021. – № 4. – С. 89–92.
2. Кашкевич В. Мифология «Ведьмака». От Геральта и Йеннифэр до Дикой охоты и Сопряжения сфер. – М. : МИФ. – 2025. – С. 208.
3. Никифоровский Н.Я. Нечистики Свод простонародных в Витебской Белоруссии сказаний о нечистой силе. – Вильна : Н. Мац и Ко, 1907. – С. 103.
4. Сапковский А. Последнее желание Меч Предназначения / пер. с польского Е.П. Вайсброта. – М. : АСТ. – 2020. – С. 672.
5. Чернышева Е. Приданое, колдовство, ненависть: что такое фемицид и за что убивают женщин [Электронный ресурс] // Forbes Woman. – 2023. – № 11. – URL: <https://www.forbes.ru/forbes-woman/496103-pridano-koldovstvo-nenavistcto-takoe-femicid-i-za-cto-ubivaut-zensin> (дата обращения: 16.08.2025).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Городилова Светлана Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии, доцент

Бакина Дарья Владимировна, студент факультета педагогики
и психологии

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. Раскрываются многоуровневые проявления синтаксических нарушений: от структурной бедности и аграмматизмов на уровне предложения до фрагментарности и несвязности на уровне текста. Доказывается, что внешние речевые симптомы являются следствием глубинных когнитивных и нейропсихологических причин. На основе проведенного теоретического анализа предлагается целостная система коррекционной работы, направленная не на устранение отдельных ошибок, а на последовательное формирование всего механизма речевой деятельности. Подчеркивается необходимость комплексного подхода, интегрирующего развитие коммуникативной активности, внутреннего программирования с помощью наглядных опор и грамматического структурирования, а также стимуляцию высших психических функций. Такой подход рассматривается как необходимое условие для преодоления системного недоразвития речи и успешной подготовки детей с задержкой психического развития к школьному обучению.

Статья посвящена комплексному анализу нарушений синтаксического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития. В работе доказывается, что нарушения носят системный, а не локальный характер, и рассматриваются через призму психолингвистической модели порождения речи. Выявляются ключевые дефициты на этапах мотивации, внутреннего программирования высказывания и его грамматического структурирования, что подкрепляется данными нейропсихологии о слабости функций программирования и контроля.

Ключевые слова: синтаксический строй, дошкольники с задержкой психического развития, нарушения синтаксиса, коррекция речи.

CHARACTERISTICS OF SPEECH SYNTACTIC DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Svetlana A. Gorodilova, PhD in Psychology,
Associate Professor, Department of Psychology, Associate Professor
Daria V. Bakina, Student, Faculty of Pedagogy and Psychology

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of speech syntactic disorders in preschool children with mental retardation. The study demonstrates that these disorders are systemic rather than localized and is examined through the lens of a psycholinguistic model of speech production. Key deficits are identified in the stag-

es of motivation, internal programming of utterances, and their grammatical structuring, supported by neuropsychological data on weaknesses in programming and control functions. The article describes in detail the multi-level manifestations of syntactic disorders: from structural impoverishment and agrammatisms at the sentence level to fragmentation and incoherence at the text level. It is demonstrated that external speech symptoms are the result of underlying cognitive and neuropsychological causes. Based on the theoretical analysis, a comprehensive system of corrective work is proposed, aimed not at eliminating individual errors, but at the consistent development of the entire mechanism of speech activity. The need for a comprehensive approach integrating the development of communicative activity, internal programming through visual aids and grammatical structuring, and the stimulation of higher mental functions is emphasized. This approach is considered a prerequisite for overcoming systemic speech underdevelopment and successfully preparing children with mental retardation for school education.

Keywords: syntactic structure, preschoolers with mental retardation, syntactic disorders, speech correction.

Введение

В области коррекционной педагогики и логопедии все более актуальной становится задача формирования синтаксического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Синтаксис, выполняющий роль несущего каркаса любого речевого высказывания, напрямую определяет способность ребенка к логичному, последовательному и четкому выражению своих мыслей [3]. Эта способность, в свою очередь, является фундаментальной основой для успешного коммуникативного взаимодействия, усвоения знаний в процессе обучения и полноценной адаптации в социальной среде.

Актуальность данной проблемы подчеркивается высокой распространенностью и стойкостью речевых нарушений у детей с ЗПР, которые нередко сохраняются вплоть до старшего школьного возраста, создавая серьезные препятствия для освоения образовательной программы. Особую значимость работе придает тот факт, что дошкольный возраст является сензитивным, т. е. наиболее чувствительным периодом для овладения языком. Своевременное выявление и коррекция нарушений на этом этапе становятся критически важным условием для подготовки ребенка к школе и профилактики вторичных отклонений в познавательном развитии. Ключевая сложность заключается в системном характере нарушений, затрагивающих не только поверхностное грамматическое оформление фраз, но и глубинные механизмы порождения речи [1].

Основная часть

Последовательное раскрытие заявленной проблемы предполагает ее рассмотрение в трех взаимосвязанных аспектах: механизменном, феноменологическом и коррекционном. Исследование начинается с анализа первопричин – глубинных механизмов нарушения.

1. Глубинные механизмы нарушения: от замысла к реализации.

Современный анализ речевых патологий все более опирается на психолингвистическую модель, которая рассматривает порождение речи не как простое повторение заученных фраз, а как сложный, многоэтапный процесс преоб-

разования мысли в слово. Именно на каждом из этих этапов у дошкольников с ЗПР возникают специфические трудности, носящие системный характер [3].

Дизонтогенез мотивационно-потребностного звена. Изначально у многих детей с ЗПР наблюдается сниженная коммуникативная активность. Внутренний мотив к высказыванию, потребность поделиться мыслью или просьбой, часто недостаточно сильны или быстро угасают. Это связано не только с речевыми трудностями, но и с особенностями эмоционально-волевой сферы, что создает фундаментальную преграду для запуска всего процесса речепорождения [1].

Дефицит внутреннего программирования как ключевое звено нарушения. Этап смыслового синтаксирования, на котором формируется общая, невербальная схема высказывания («сенсорный замысел»), у данной категории детей грубо не сформирован. Внутренняя программа оказывается размытой, фрагментарной, с пропущенными смысловыми звеньями. Нейропсихологи связывают это со слабостью функций программирования и контроля, за которые отвечают префронтальные отделы мозга. Ребенку трудно удержать в уме общий план высказывания и последовательно его реализовать. Вместо целостной структуры он схватывает лишь отдельные, часто ситуативно воспринятые элементы [5, 6].

Трудности грамматического структурирования – видимая вершина айсберга. На этапе поверхностного синтаксирования внутренняя программа должна быть облечена в конкретные грамматические конструкции. Здесь дефицит внутреннего программирования проявляется в виде ярких аграмматизмов. Ребенок, чья смысловая схема неполноценна, не может корректно подобрать нужную синтаксическую модель (например, выбрать сложноподчиненное предложение с правильным союзом) и грамматически оформить ее (согласовать слова, использовать правильные падежные окончания и предлоги). Этот этап также требует сформированности операций слухоречевой памяти и отбора, которые у детей с ЗПР часто ослаблены [1].

2. Многоуровневая картина речевых проявлений: от слова к тексту.

Эмпирические данные подтверждают, что нарушения носят тотальный характер, затрагивая все уровни синтаксической организации речи.

Уровень предложения: структурная бедность и нестабильность.

Синтаксическая неполнота: преобладают простые, нераспространенные предложения. Характерен структурный эллипсис – пропуск как второстепенных, так и в ряде случаев главных членов предложения («Мальчик мяч» вместо «Мальчик играет мячом»).

Нарушение предикативности: часто страдает связка «подлежащее-сказуемое», что может проявляться в нарушении согласования («Девочка сидят»).

Сложности с управлением и согласованием: наблюдаются стойкие ошибки в использовании падежных форм, особенно родительного, дательного и творительного падежей, а также в употреблении и понимании значений предлогов (пространственных, временных) [7].

Уровень сложного предложения: когнитивный барьер.

Редкость использования: дети избегают сложных синтаксических конструкций, так как их создание требует высокого уровня абстрактного мышле-

ния и способности удерживать логические связи между несколькими событиями или фактами.

Паратаксис: преобладает бессоюзное, сочинительное соединение частей высказывания через союз «и», что дробит на отдельные, слабо связанные фрагменты.

Ошибки в выборе союзов: дети смешивают причинные, временные и целевые союзы, не точно отражая смысловые отношения между частями высказывания («Мы пошли гулять, потому что было солнце» вместо «когда») [2].

Уровень связного высказывания: нарушение дискурса.

Фрагментарность и ситуативность: речь остается зависимой от наглядной ситуации. Без опоры на картинки или реальные события построение самостоятельного, контекстного рассказа крайне затруднено.

Нарушение связности: страдают как логические связи, так и грамматические средства связи между предложениями (местоимения, наречия, лексические повторы). Текст распадается на ряд отдельных, формально не связанных между собой высказываний [3].

3. Системная коррекция: от внешних опор к внутренним схемам.

Учитывая многоуровневый характер нарушений, коррекционная работа должна выстраиваться как целостная система, последовательно формирующая каждое поврежденное звено.

Активизация мотивационно-коммуникативной основы.

Работа начинается с создания на логопедических занятиях атмосферы живого, естественного общения. Используются проблемные ситуации, игровые сюжеты, стимулирующие ребенка задавать вопросы, высказывать просьбы, делиться впечатлениями. Формируется устойчивое «хочу говорить» [4].

Формирование механизма внутреннего программирования через материализацию.

Использование наглядных моделей: для компенсации дефицита внутреннего плана широко применяются внешние опоры: схемы-«паутинки» для описательных рассказов, линейные схемы для повествований, серии сюжетных картинок, которые служат материальной основой для построения смысловой программы.

Обучение смысловому анализу: детей учат выделять ключевые элементы ситуации («Кто?», «Что делает?», «Где?», «Когда?», «Почему?»), что является основой для будущего высказывания [5].

Целенаправленное и поэтапное грамматическое структурирование.

Работа на уровне предложения ведется от простого к сложному: от составления нераспространенной фразы к ее распространению с помощью вопросов; от составления предложений по опорным словам к использованию синтаксических схем; специальные упражнения на включение предлогов и правильное падежное оформление слов.

Работа на уровне текста представляет собой последовательную «вертикаль»: составление рассказа по серии сюжетных картинок – пересказ со зри-

тельной опорой – пересказ без опоры – рассказ-описание по схеме – самостоятельный рассказ на основе личного опыта [7].

Интеграция с развитием высших психических функций.

Поскольку синтаксис тесно связан с мышлением, коррекция не может быть изолированной. Параллельно ведется работа по:

- развитию словесно-логического мышления (классификации, установлению причинно-следственных связей);
- тренировке слухоречевой памяти и слухового внимания;
- стимуляции процессов самоконтроля и произвольной регуляции деятельности [7].

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что нарушения синтаксического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития носят не случайный, а системный и закономерный характер. Они являются следствием глубинного единства когнитивных, лингвистических и нейропсихологических факторов, где центральное место занимает несформированность ключевых этапов механизма речепорождения – внутреннего программирования и грамматического структурирования.

Внешние речевые симптомы, такие как аграмматизмы и структурная бедность высказываний, представляют собой лишь видимую часть проблемы. Их фундаментом служат слабость регуляторных функций, дефицит операций анализа и синтеза, а также нарушение способности устанавливать сложные логико-грамматические отношения.

Следовательно, эффективная коррекционная стратегия не может сводиться к простой отработке грамматических правил. Она должна быть нацелена на целостное формирование всего механизма речевой деятельности: от создания устойчивой мотивации к общению и развития способности к смысловому программированию с помощью наглядных опор до целенаправленного обучения операциям грамматического оформления мысли. Такой комплексный, психолингвистически обоснованный подход является не просто рекомендацией, а необходимым условием для преодоления системного недоразвития речи, обеспечения готовности к школьному обучению и успешной интеграции ребенка с ЗПР в общество.

Список литературы

1. Адеева Т.Н., Нестерова С.С. Исследование специфики устной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Акмеология. – 2023. – № 3 (87). – С. 15–22. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ekufmn> (дата обращения: 29.10.2025).
2. Гутиева Л.М. Особенности грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития и у детей с сохранным интеллектом // Специальное образование : материалы Международной научной конференции; Санкт-Петербург, октябрь 2021 г. – СПб. : Лема, 2021. – С. 112–118.
3. Исследование коммуникации и языковых средств у дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Альманах Института

коррекционной педагогики. – 2024. – № 56. – С. 45–53. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-56/study-of-communication-and-language-in-preschool-children-with-mental-retardation> (дата обращения: 29.10.2025).

4. Ковалева Н.Г. Особенности логопедической работы по формированию грамматического строя речи у учащихся с ЗПП [Электронный ресурс] // Альманах логопеда. – 2021. – № 4. – С. 28–35. – URL: <https://www.almanahlogopeda.ru/publications?id=1442> (дата обращения: 29.10.2025).

5. Моисеенко Е.М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 [Электронный ресурс]. – М., 2022. – 218 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002332568 (дата обращения: 29.10.2025).

6. Муравьева И.С. Особенности грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2013. – № 5. – С. 124–128. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2013/01/29/osobennosti-grammaticheskogo-stroya-rechi-u-detey-s-zaderzhkoy> (дата обращения: 29.10.2025).

7. Никишкова П.И. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста с различными нарушениями развития / [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2023. – № 12 (77). – С. 91–99. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-usvoeniya-predlozhno-padezhnykh-konstruktsij-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-razlichnymi-narusheniyami-razvitiya.html> (дата обращения: 29.10.2025).

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ПРЕДМЕТА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ»

Жигунова Диана Владимировна, бакалавр кафедры теории
и технологии обучения и воспитания младших школьников
Косикова Светлана Валерьевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается проблема формирования читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. Авторы отмечают ключевое противоречие: навыки формируются на художественных текстах, а оцениваются международными исследованиями на научно познавательных текстах. В качестве решения данной проблемы предлагается адаптировать технологию продуктивного чтения для работы с научно-познавательными текстами, дополняя ее заданиями по формированию функциональной грамотности младших школьников трех уровней сложности (знание, применение и рассуждение). Практическая реализация технологии Н.Н. Светловской демонстрируется на примере урока литературного чтения по работе с научно-познавательным текстом Н. Сладкова «Почему Зяблик-Зяблик?», где показано, как на каждом этапе можно эффективно развивать читательскую грамотность через выполнение заданий по анализу с текстом. В заключении статьи делается вывод, что технология продуктивного чтения обеспечивает осмысленную работу с текстом и способствует формированию читательской функциональной грамотности.

Ключевые слова: читательская грамотность, научно-познавательные тексты, технология продуктивного чтения, младшие школьники, функциональная грамотность, литературное чтение, урок.

APPLICATION OF PRODUCTIVE READING TECHNOLOGY TO WORK WITH SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL TEXTS IN «LITERARY READING LESSONS»

Diana V. Zhigunova, Bachelor's Student, Department of Theory and Technology
of Teaching and Education of Primary School Students
Svetlana V. Kosikova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Theory and Technology of Teaching and Education
of Primary School Students

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article examines the development of reading literacy in primary school students in literary reading lessons. The authors note a key contradiction:

skills are developed using literary texts, but are assessed using scientific and educational texts, as assessed by international research. To address this problem, we propose adapting productive reading techniques to work with scientific and educational texts, supplementing them with tasks to develop functional literacy in primary school students at three levels of complexity (knowledge, application, and reasoning). The practical implementation of N.N. Svetlovskaya's technique is demonstrated using a literary reading lesson using N. Sladkov's scientific and educational text «Why Zya-blik-Zyablik?», which demonstrates how reading literacy can be effectively developed at each stage through textual analysis tasks. The article concludes that productive reading techniques ensure meaningful work with text and promote the development of functional reading literacy.

Keywords: reading literacy, scientific and educational texts, productive reading techniques, primary school students, functional literacy, literary reading, lesson.

Введение

Согласно обновленному ФГОС НОО, функциональная грамотность является ключевым образовательным результатом, а читательская грамотность – ее центральным компонентом.

Читательская грамотность, по мнению Н.Ф. Виноградовой и М.И. Кузнецовой [1], важна для успешного освоения всех учебных предметов и формируется на уроках литературного чтения при работе с художественными текстами. Однако оценка читательской грамотности в международных исследованиях (ПИРЛС, ПИЗА и НИКО) проводится с использованием научно-познавательных текстов [4]. Это создает противоречие: учителям необходимо формировать читательскую грамотность на содержании художественных текстов, но оценивается данный результат на основе работы с научно-познавательными текстами, которые значительно отличаются по структуре, содержанию и стилю изложения.

Научно-познавательные тексты по своим функционально-стилевым признакам относятся к научному стилю речи. Следовательно, научно-познавательный текст должен быть информативным, содержать проверенные и точные научные данные. При этом научно-познавательный текст, в отличие от научного текста, должен быть доступным для широкой аудитории, что требует простого и понятного языка изложения.

Цель данного исследования – теоретически обосновать применение технологии продуктивного чтения Н.Н. Светловской для формирования читательской грамотности младших школьников при работе с научно-познавательными текстами на уроках литературного чтения.

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели нам было важно рассмотреть особенности технологии продуктивного чтения Н.Н. Светловской и выявить ее потенциал в формировании читательской грамотности при работе с научно-познавательными текстами. Также необходимо дать характеристику научно-познавательному тексту, выявить его отличительные особенности. Поскольку поставленные задачи носят исключительно

теоретический характер, то нами были использованы методы сравнительного анализа и синтеза для более глубокого понимания рассматриваемой темы.

Результаты исследования и их обсуждение. Ключевая характеристика научно-познавательного текста, по мнению Н.М. Дружининой [2], заключается в его привлекательности. Авторы должны использовать яркие примеры, истории и интересные факты, чтобы заинтересовать читателя. Особенно если речь идет о младшем школьнике. В совокупности эти три компонента – информативность, доступность и привлекательность – обеспечивают эффективную передачу научных знаний ученикам младшего школьного возраста.

В 1970-е г. XX в. отечественная начальная школа переживала бум интереса к научно-познавательной литературе, благодаря активной публикации произведений таких авторов, как В. Астафьев, И. Акимов, В. Бианки, М. Пришвин, К. Паустовский, Н. Сладков и Е. Чарушин. Однако в настоящее время, как отмечают современные исследователи, происходит «вымывание» научно-познавательной литературы из образовательной программы по литературному чтению.

Проблема усугубляется тем, что новые авторы, пишущие в научно-познавательном стиле, практически не появляются. Для ознакомления современных детей с научно-познавательной литературой и формирования у них читательской грамотности учителям рекомендуется использовать переизданные старые произведения. Как пример отбора научно-познавательных текстов для работы с младшими школьниками мы предлагаем произведения Н.И. Сладкова, представляющие собой синтез естественнонаучных знаний и художественного описания.

При этом остро стоит вопрос и о методике работы с научно-познавательным текстом на уроке литературного чтения. Учителями начальных классов при работе с художественными текстами активно используется технология продуктивного чтения, разработанная Н.Н. Светловской [3]. Данная технология активизирует познавательную деятельность обучающихся и развивает у них навыки работы с текстом, разделяя процесс на три этапа: до чтения, во время чтения и после чтения.

Каждый этап имеет свои специфические цели и включает в себя различные приемы, направленные на обеспечение глубокого и осмысленного понимания информации, содержащейся в тексте. Считаем, что данную технологию можно использовать и при работе с научно-познавательными текстами в сочетании с заданиями на формирование функциональной грамотности.

Используемая нами типология заданий на формирование функциональной грамотности включает в себя задания трех уровней сложности:

- Первый уровень «на знание» направлен на извлечение информации из текста.
- Второй уровень «на применение» развивает интерпретацию прочитанного.
- Третий уровень «на рассуждение» предполагает осмысление, оценку содержания текста и формирование собственной точки зрения.

Покажем, как технология продуктивного чтения в сочетании с применением заданий разных уровней сложности позволяет не только проверить понимание текста, но и представляет собой эффективный способ формирования читательской грамотности младших школьников.

Приведем пример применения данной технологии на примере работы с научно-познавательным текстом Н.И. Сладкова «Почему Зяблик – Зяблик?».

На этапе работы с текстом «до чтения», используя прием технологии продуктивного чтения «антиципация», учитель включает аудиозапись с пением птиц для создания у детей эмоционального настроя к восприятию содержания. Ученики пытаются угадать, какой из звуков принадлежит пению зяблика. Затем учитель задает вопрос: «Как вы думаете, о чем будет этот текст?». Название текста дает основание предположить, что текст будет раскрывать тайну происхождения названия «зяблик». Тогда учитель предлагает детям выдвинуть свои версии, а сам фиксирует их на доске, чтобы проверить после чтения.

На этапе работы с текстом «во время чтения», используя приемы «выборочное чтение», «комментированное чтение» и «диалог с автором», дети анализируют содержание текста, выполняя задания на читательскую грамотность разного уровня сложности.

Во-первых, задания на знание – эти задания направлены на формирование умения искать и извлекать информацию из текста. Например, ученики ищут в тексте ответ на вопрос: «Когда прилетают и улетают зяблики?». Верный ответ на данный вопрос представлен в тексте в явном виде, ученикам достаточно найти это предложение и прочесть. Такого же уровня задания, которые может использовать учитель. Это:

- «Выпишите из текста, как автор описывает песню зяблика, когда светит солнце, и какие звуки он издает, когда солнце скрывается за тучей».

- «Найдите и перечислите все версии (догадки), которые приводятся в тексте, чтобы объяснить, почему зяблик издает дрожащий звук «трю».

- «Восстановите цепочку рассуждений автора. С какими птицами он сравнивает зяблика, и почему их названия кажутся ему понятными?»

Во-вторых, задания на применение. Данный тип заданий направлен на формирование у младших школьников умения интерпретировать полученную информацию. Учащимся предлагается задание: «Опишите, используя слова из текста, настроение зяблика, когда солнце прячется за тучу?».

Такого же уровня задания. Это:

- «Объясните своими словами, какое открытие сделал для себя автор и какую «загадку» он разгадал».

- «Сравните два состояния зяблика (на солнце и в тени). Как с помощью контраста автор показывает перемену в его настроении и поведении?».

- «Проанализируйте заключительный абзац. Как вы понимаете фразу автора: «Не все же вам готовенькое в рот класть!»?».

В-третьих, задания на рассуждение – эти задания помогают осмыслить содержание прочитанного текста. Пример такого задания: «Докажите, что автор сомневается в том, что слово «зяблик» произошло от слова «зябнуть?»». Действительно, автор сам высказывает сомнение по поводу своего предположения

прямо в тексте. Он пишет: «Зяблики ведь совсем не зяблики». Чтобы выполнить это задание, детям недостаточно найти в тексте эту фразу, они должны найти аргументы к ней и дать развернутый ответ.

На этапе работы с текстом «после чтения», используя прием «смысловая беседа» и творческие задания, учитель выясняет позицию учеников на поставленный автором в заглавии текста вопрос, дав следующее задание на рассуждение: «Согласен ли ты с мнением автора, что зяблик назван зябликом по своим повадкам?», «Докажи свою позицию». Возможный вариант развернутого ответа: «Я согласен с мнением автора, так как у всех зябликов есть повадка: когда солнце скрывается за тучку, они дрожат и нахохливаются, как от холода, будто зябнут».

Для желающих выполнить творческие задания можно предложить задание от лица писателя. Например, на примере прочитанного произведения дать задание самим написать небольшой научно-познавательный текст о происхождении названия птиц (на выбор): «пескарь», «канарейка», «камышовка», «скакун».

Считаем, что, выполняя функциональные задания разного уровня сложности, младшие школьники учатся понимать текст не только на уровне содержания, но и на уровне смысла, устанавливать причинно-следственные связи, высказывать собственные суждения и аргументировать их.

Заключение

Таким образом, мы продемонстрировали, как технология продуктивного чтения с использованием функциональных заданий разного уровня сложности может быть применима при работе с текстами научно-познавательного стиля. Следовательно, решение проблемы включения научно-познавательных текстов в образовательную программу по литературному чтению обеспечит формирование у младших школьников читательской грамотности.

Список литературы

1. Виноградова Н.Ф., Кузнецова М.И. Методика обучения литературному чтению в начальной школе. – М. : Просвещение, 2019.
2. Дружинина Н.М. Научно-познавательный текст для детей: структура, функции, особенности. – М. : Литера, 2017.
3. Светловская Н.Н. Технология продуктивного чтения на уроках литературного чтения. – М. : Вентана-Граф, 2016.
4. PIRLS 2021 International Results in Reading. – Boston College : TIMSS & PIRLS International Study Center, 2022.

ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Захарова Елизавета Максимовна, бакалавр 4-го курса кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников

Косикова Светлана Валерьевна, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, кандидат педагогических наук

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается применение технологии учебного проектирования в начальной школе на уроках «Окружающий мир» для формирования у младших школьников ценностного отношения к миру и достижения образовательных результатов. Подчеркивается важность современных педагогических технологий, в частности, учебного проектирования, как процесса создания обучающимися продукта этой деятельности – учебного проекта. Учитывая возрастные особенности младших школьников, автором делается акцент на необходимости участия в учебном проектировании взрослых (педагога и родителей), особенно в первом классе. Выделяются характеристики учебных проектов для обучающихся младшего школьного возраста: личностная значимость проблемы, работа с информацией, совместная деятельность и конкретные формы представления результатов. Представлена методика организации учебного проектирования, включающая базовый, продвинутый и творческий уровни с последовательными этапами: подготовительным, ориентационным, поисковым и аналитическим. На примере проекта на тему «Родословная» для 2-го класса подробно описывается применение технологии учебного проектирования, включая определение проблемы, постановку цели, планирование, сбор информации, оформление и презентацию результатов. Особое внимание уделяется критериям оценки учебных проектов, включающим оформление, содержание и демонстрацию, с балльной системой оценки. В заключении автором подчеркивается эффективность учебного проектирования для формирования у обучающихся метапредметных универсальных учебных действий, способности работать с информацией в совместной деятельности по созданию творческих продуктов.

Ключевые слова: педагогическая технология, технология учебного проектирования, учебный предмет «Окружающий мир», младшие школьники, учебное проектирование.

INSTRUCTIONAL DESIGN TECHNOLOGY IN STUDYING «THE SUBJECT OF THE WORLD AROUND US»

Elizaveta M. Zakharova, 4th-year Bachelor's Student, Department of Theory and Technology of Teaching and Education of Primary School Students

Svetlana V. Kosikova, Associate Professor, Department of Theory and Technology of Teaching and Education of Primary School Students,
Candidate of Pedagogical Sciences

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article examines the use of instructional design technology in primary school «World Around US» lessons to develop a value-based approach to the world in primary school students and achieve educational results. The article emphasizes the importance of modern pedagogical technologies, particularly instructional design, as a process through which students create the product of this activity – an educational project. Considering the age characteristics of primary school students, the author emphasizes the need for adult participation (teachers and parents) in instructional design, especially in first grade. Characteristics of instructional projects for primary school students are highlighted: the personal significance of the problem, information processing, collaborative activities, and specific forms of presentation of results. A methodology for organizing instructional design is presented, including basic, advanced, and creative levels with sequential stages: preparatory, orientation, search, and analytical. Using a project on the topic «Pedigree» for second grade, the application of instructional design technology is described in detail, including problem definition, goal setting, planning, information gathering, presentation, and results presentation. Particular attention is given to the evaluation criteria for instructional projects, including design, content, and demonstration, using a scoring system. In conclusion, the author emphasizes the effectiveness of instructional design for developing students' universal meta-subject learning activities and the ability to work with information in collaborative activities to create creative products.

Key words: pedagogical technology, educational design technology, subject «The World Around Us», primary school students, educational design.

Введение

Изучение младшими школьниками предмета «Окружающий мир» занимает важное место в системе начального общего образования, так как на основе приобретенных знаний о человеке, природе и обществе обучающиеся формируют ценностное отношение к окружающему их миру. При этом все больше учителей выбирают для достижения образовательных результатов младших школьников современные педагогические технологии.

Педагогическая технология, по определению М.В. Кларина, представляет собой построение образовательного процесса с четко заданными диагностируемыми результатами. Для эффективного использования педагогической техно-

логии учитель должен знать ее основную идею, уметь определять цели и задачи применения в учебной деятельности, выбирать соответствующее учебное содержание, применять подходящие методы и формы деятельности как для учителя, так и для ученика.

Одной из современных технологий, применяемых на уровне начальной школы сегодня, является технология учебного проектирования. Как отмечала в своих исследованиях Е.С. Полат, учебное проектирование – это процесс работы над учебным проектом. С данной позицией ученого согласуется мнение В.П. Овечкина и А.Е. Причининой, которые утверждают, что учебное проектирование – процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта». В соответствии с общепринятым определением, под «учебным проектированием» мы понимаем процесс создания обучающимися учебного проекта как продукта учебной деятельности.

Цель данного исследования – теоретически обосновать применение технологии учебного проектирования в обучении младших школьников содержанию предмета «Окружающий мир».

Методы и организация исследования. Для достижения поставленной цели нам было важно рассмотреть особенности технологии учебного проектирования и выявить ее применимость в обучении младших школьников. Также нам необходимо дать характеристику учебных проектов для обучающихся младшего школьного возраста и представить методику организации учебного проектирования на уроках предмета «Окружающий мир». Поскольку поставленные задачи носят исключительно теоретический характер, то нами были использованы методы сравнительного анализа и синтеза для более глубокого понимания рассматриваемой темы.

Результаты исследования и их обсуждение. Возрастные особенности младших школьников указывают на невозможность выполнения всех действий по проектированию без участия взрослых, особенно в первом классе, поскольку они находятся в зоне ближайшего развития. Опираясь на исследования Т.Б. Кузнецовой, С.И. Поздеевой, Н.Б. Поляниной и А.И. Савенкова, при организации учебного проектирования с младшими школьниками педагогу необходимо учитывать следующие характеристики учебного проекта с учетом возраста обучающихся:

- 1) проблема проекта должна быть лично значимой для учеников;
- 2) младших школьников необходимо обучать работе с разными источниками информации;
- 3) учебный проект должен включать совместную деятельность;
- 4) формы представления результатов проекта должны быть конкретными [5, с. 107–109].

Далее представим методику организации учебного проектирования автора Е.В. Чердынцевой, которая включает три взаимосвязанных уровня: базовый, продвинутый и творческий [6, с. 68–73]. Независимо от уровня взаимодействия педагога и учащихся, данная методика предполагает осуществление учебного проектирования последовательно – от подготовительного этапа до аналитического [3, с. 70–73].

Так, на базовом уровне целью является формирование у обучающихся первоначальных проектировочных умений, при этом содержанием их деятельности является разработка групповых мини-проектов. Это может быть создание рассказов, сказок, памяток, опорных схем, игр на закрепление учебного материала и т. д. Согласно представленной структуре учебного проектирования, на подготовительном этапе учитель представляет общую структуру проекта, организует деятельность детей по ее анализу. На ориентационном этапе совместно с детьми формулируется проблема, определяются возможные направления ее решения. На поисковом этапе педагог руководит взаимодействием младших школьников, которые осуществляют поисково-творческую деятельность. На аналитическом этапе ученики вместе с педагогом осуществляют рефлекссию созданных ими продуктов. На продвинутом и творческом уровнях учебное проектирование осуществляется по заданному алгоритму, но с наращением самостоятельной деятельности учеников по разработанным проектам.

Анализ учебных проектов, представленных в курсе учебного предмета «Окружающий мир», демонстрирует возможность организации учебного проектирования в урочной деятельности с учетом выявленных нами особенностей. Перечень учебных проектов в пособиях А.А. Плешакова представлен на слайде. Далее на примере разработанного нами проекта по теме «Родословная» опишем применение технологии учебного проектирования во 2 классе. Прокомментируем деятельность учителя и обучающихся на каждом из этапов учебного проектирования, осуществляемого на базовом уровне.

На подготовительном этапе учитель совместно с учениками определяет проблему учебного проекта. Проблема учебного проектирования может быть определена по вопросам учителя: «Кто знает фамилию, имя, отчество своей прапрабабушки?», «Когда появились традиции в вашей семье?», «Кто может объяснить, что такое «родословное древо семьи»?», «Интересно ли вам узнать о прошлом своей семьи больше?». Далее, исходя из проблемы, учитель вместе с учениками ставит цель учебного проектирования, которую ученики записывают в рабочую тетрадь. Поставленная цель звучит следующим образом: «Создать родословное древо семьи».

На ориентационном этапе проектной деятельности дети активно включаются в процесс планирования и определения сроков реализации проекта, а также формы его выполнения. Ключевым моментом является работа с понятием «родословное древо». Педагог использует наглядный пример из учебника, демонстрирующий родословное древо, составленное персонажами курса «Окружающий мир» Надей и Сережей. Иначе говоря, педагог вовлекает учащихся в обсуждение темы и готовит их к дальнейшей работе, обеспечивая необходимую информационную базу для следующего этапа проекта.

В рамках поискового этапа проекта «Родословная» обучающиеся в течение двух недель проводят сбор информации о своих предках. Они опрашивают родителей, бабушек и дедушек, чтобы установить имена и фамилии предыдущих поколений. Затем происходит отбор фотографий, которые будут использованы для создания родословного древа. В завершение, при помощи родителей, результаты исследования оформляются в виде генеалогического древа.

На аналитическом этапе проводится презентация продуктов, ученики представляют результаты своей работы. Презентация проекта «Родословная» проводится на отдельном уроке в формате детских сообщений по подготовленным рисункам с генеалогическими древами.

В соответствии с критериями оценки проектов, предложенными Л.П. Курочкиной [4], общая оценка формируется из суммы баллов, присвоенных по трем критериям (таблица).

Критерии оценки проекта «Родословная»

№ п/п	Критерии	Баллы
1	Оценка оформления проекта: – Формат (А4, А3) – Название – Наличие фотографий – Аккуратность	За каждый критерий –1 балл, максимальное количество – 4 балла
2	Оценка содержания проекта: – Соответствие теме – Полнота	За каждый пункт – 1 балл, максимальное количество – 2 балла
3	Оценка представления проекта: – Степень владения материалом – Четкая, выразительная речь – Логика изложения материала, последовательность – Умение ответить на вопросы	За каждый пункт – 1 балл, максимальное количество – 4 балла
Итого: 9–10 баллов – оценка «5» 7–8 баллов – оценка «4» 5–6 баллов – оценка «3»		

Первый критерий – «Оформление проекта», включает в себя оценку формата работы, названия, наличия фотографий и общей аккуратности оформления. За соответствие каждому из этих параметров начисляется 1 балл, максимальное количество баллов в данном критерии – 4 балла.

Второй критерий – «Содержание проекта», оценивает соответствие содержания заявленной теме и его полноту. За каждый из этих пунктов также начисляется по 1 баллу, максимальная сумма – 2 балла.

Третий критерий – «Демонстрация проекта», оценивает степень владения материалом, четкость и выразительность речи, логику и последовательность изложения, а также умение отвечать на вопросы. Каждый из этих показателей оценивается в 1 балл, что позволяет получить максимум 4 балла по данному критерию.

Итоговая оценка выставляется на основе суммарного количества баллов: 9–10 баллов соответствуют оценке «5», 7–8 баллов – оценке «4», а 5–6 баллов – оценке «3».

Заключение

Таким образом, технология учебного проектирования является эффективным инструментом при организации учебной деятельности младших школьников в курсе предмета «Окружающий мир» и достижения ими метапредметных образовательных результатов. Данная педагогическая технология позволяет моделировать лично значимую для обучающихся проблему, развивать способность работать с различными информационными источниками, включать обучающихся в совместную деятельность и создавать итоговые творческие продукты. Технология ориентирована на последовательное прохождение этапов: подготовительного, ориентационного, поискового и аналитического, каждый из которых обеспечивает развитие конкретных компетенций и навыков младших школьников.

Список литературы

1. Бухаркина М.Ю. Разработка учебного проекта. – М. : Логос, 2003. – С. 120.
2. Казанцева И.В. Создаю проект: русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир: 1–4 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций. – М. : Просвещение: УчЛит, 2017. – С. 90.
3. Калинина Л.В. Проектирование учебных ситуаций на уроках в начальной школе // Начальное общее образование: вопросы развития, методического и кадрового обеспечения : материалы III Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Иркутск, 23 октября 2020 г. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2021. – С. 65–73.
4. Курочкина Л.П. Критерии оценки и контроль результатов проектной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Страна образования. – URL: <https://stranaobrazovaniya.ru/servisy/publik/publ?id=97> (дата обращения: 11.10.2025).
5. Лысова Е.В. Метод проектирования на уроках в современной начальной школе // Педагогика современности. – 2024. – № 2–1 (29). – С. 107–109.
6. Чердынцева Е.В. Организация проектной деятельности в начальной школе. – М., 2009. – С. 68–73.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОССИЙСКОЙ АРМИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ И ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ

Зорина Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры
дошкольной педагогики и психологии

Фомина Людмила Анатольевна, студент факультета педагогики
и психологии детства

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрываются теоретико-прикладные проблемы патриотического воспитания детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с прошлым и настоящим российской армии. Представлены методологические основания процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о функциях и особенностях профессиональной деятельности военнослужащих, дана характеристика основных компонентов образовательного содержания.

Ключевые слова: традиционные духовно-нравственные ценности, патриотизм, знания и представления в структуре когнитивной сферы ребенка дошкольного возраста, содержание образования.

DEVELOPING IDEAS ABOUT THE RUSSIAN ARMY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN: VALUE FOUNDATIONS AND CONTENT SELECTION

Natalya A. Zorina, Senior Lecturer, Department of Preschool Pedagogy
and Psychology

Lyudmila A. Fomina, Student, Faculty of Childhood Pedagogy
and Psychology

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article explores the theoretical and applied aspects of patriotic education in preschool children through their familiarization with the past and present of the Russian army. It presents the methodological foundations for developing understanding of the functions and characteristics of military personnel's professional activities in senior preschool children and characterizes the main components of educational content.

Keywords: traditional spiritual and moral values, patriotism, knowledge and understanding in the cognitive structure of preschool children, educational content.

Одной из наиболее негативных и очевидно проявляющихся тенденций социального развития подрастающего поколения в современном обществе является ценностная дезориентация, обусловленная нарушениями механизмов межпоколенной социокультурной преемственности. В условиях разрыва и противоречивости традиционных и более современных ценностей, молодые люди оказываются не способными к самостоятельному ценностному самоопределению и выстраиванию жизненной стратегии на основе ценностного ядра российской цивилизации (вера, справедливость, соборность, духовность, служение). Определяя стратегические направления совершенствования процесса воспитания подрастающего поколения, исследователи акцентируют внимание на необходимости обращения к традиционным духовно-нравственным ценностям, которые должны стать центром и целью образовательного процесса на всех уровнях системы образования России.

Согласно данным и выводам философских, социологических, психолого-педагогических исследований, система ценностей выполняет функцию доминирующего фактора становления ценностно-нормативной регуляции личности: «...ценностные ориентации обеспечивают целостность и устойчивость личности, контролируют и организуют мотивационную сферу, определяют структуру сознания и направленность поведения..., актуализируют готовность взаимодействию с миром» [1].

Базисную основу формирования «высоконравственной личности, готовой к мирному созиданию и защите Родины», составляют патриотические ценности: история и культура Отечества, его интересы, защита и процветание [3, с. 1].

Патриотизм как стержневое нравственно-духовное качество личности находит свое выражение в чувстве сопричастности к месту рождения, уважении к родному языку, к традициям и культуре малой Родины, а также гордости за исторические свершения народа, проявлении чувств и отношения к родному государству (А.В. Азарова, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.М. Карамзин, Б.Т. Лихачев, В.А. Сухомлинский и др.).

Становление патриотизма как системного и интегрированного качества личности представляет собой длительный, нередко, противоречивый процесс. Его основы закладываются уже на этапе дошкольного детства и в наибольшей степени детерминированы характером воспитательных влияний со стороны взрослых (О.Л. Князева, В.И. Логинова и др.) Необходимость ориентации воспитательного процесса на развитие патриотичной личности утверждена рядом государственных документов в области дошкольного образования. В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (2013), Федеральной образовательной программе дошкольного образования (2022) указывается, что образовательная работа с детьми должна обеспечивать воспитание ребенка как гражданина и патриота России, проявляющего уважение к своей малой родине и стране, а также формирование у него представлений о «культурно-исторических событиях, традиционных и социокультурных ценностях малой родины и Отечества, многообразии стран и народов мира» [2].

Различные аспекты проблемы воспитания основ патриотизма у детей дошкольного возраста нашли отражение в современных исследованиях С.А. Коз-

ловой, М.Д. Маханевой, О.Л. Князевой, Н.Г. Зеленовой. Обосновывая потенциал дошкольного детства в освоении и принятии детьми патриотических ценностей, исследователи обращают внимание на интерес детей к социальным явлениям, процессам, способность к глубокому эмоциональному проживанию событий и процессов, происходящих в ближайшем социальном окружении. По мнению исследователей, именно на этом возрастном этапе происходит формирование культурно-ценностных ориентиров личности на основе овладения системными знаниями о целостной картине мира.

Особое значение в процессе «понимания-осознания-принятия» детьми социокультурных ценностей имеют знания. Они выполняют в нем ориентировочную, оценочную, прогностическую и регулятивную функции, позволяя ребенку понять, принять, осмыслить ценность. На этапе дошкольного детства на основе овладения детьми элементарных систем знаний о различных сферах природной и социальной действительности происходит формирование «образа мира», в котором центром является сам ребенок и его социальное окружение, представленное семьей, родным городом и краем, Отечеством и его историей и культурой (Н.Н. Леонова, Н.В. Неточаева, Л.Е. Никонова и др.). Ретроспективный анализ программ дошкольного образования позволяет выделить в их содержании такую составляющую, как знания о российской армии. Авторы программ предлагают знакомить детей старшего дошкольного возраста с доступными сведениями о функциях армии (оплот и защита страны), о профессиональной деятельности военнослужащих, отдельными родами войск и военной техникой, о личностных и профессиональных качествах защитников Отечества, а так же о некоторых наиболее значимых событиях в истории страны и армии (в частности, о проявлениях советскими военнослужащими героизма в годы Великой Отечественной войны).

В то же время современная социокультурная ситуация и ценностно-ориентированная направленность воспитания предполагают необходимость уточнения и обогащения традиционно предлагаемого образовательного содержания знаний о российской армии для детей дошкольного возраста. Мы полагаем, что в такое содержание могут быть включены простейшие сведения о современной армейской символике и ритуалах, о новых военных профессиях и технике, об актуальных для современного этапа общественного и научно-технического развития профессионально-личностных качествах военнослужащих армии. Это может способствовать повышению интереса детей к данной области социальной действительности, формированию целостного образа современного воина и армии, а также содействовать развитию ценностного отношения к труду военнослужащих и их социальной миссии.

Особо важным это представляется в связи с тем, что современный дошкольник имеет доступ к различным источникам информации, которые нередко предлагают сведения, искажающие реальную картину мира или положение вещей. Отбор и структурирование содержания знаний о российской армии предполагает учет комплекса общедидактических принципов: доступность (элементарный характер, близость интересам и опыту детей), системность (отражение связей между отдельными фактами, событиями, явлениями и процес-

сами), практико-ориентированный характер (возможность актуализации и применения в разных видах деятельности), воспитывающая направленность (связь с ценностными ориентациями), научность (достоверность знания, объективное отражение в знаниях реальности), возрастная адресность (соответствие возрастным возможностям детей). В качестве основных тематических блоков знаний о российской армии для детей дошкольного возраста могут быть определены: назначение армии в мирное и военное время, основные виды и рода войск армии, военная техника на разных этапах исторического развития, основные символы армии, основные воинские ритуалы, взаимодействие армии с мирными жителями в мирное и военное время, качества личности военнослужащего, яркие исторические сражения, особенности вручения государственных наград военнослужащим армии.

Предлагаемое содержание знаний было экспериментально апробировано в ходе проведения опытно-поискового исследования. Его результаты позволяют сделать выводы о том, что такое образовательное содержание доступно для усвоения детьми старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Коломийченко Л.В. Аксиологические аспекты воспитания // Реализация аксиологического подхода в сохранении и развитии духовных, исторических и культурных ценностей : материалы международной научно-практической конференции, 4 октября 2024 г., г. Пермь / ред. кол. Л.В. Коломийченко, Ю.С. Григорьева, С.В. Шляпникова; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь, 2024. – С. 9.

2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155, г. Москва [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 18.11.2025).

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-п [Электронный ресурс]. – URL: https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/rp_rf_996_29_05_2015_r15.pdf (дата обращения: 18.11.2025).

ОТ ЖИЗНИ К ЛИТЕРАТУРЕ: БИОГРАФИЯ АВТОРА КАК СПОСОБ ПОСТРОЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Лицарева Ксения Станиславовна, кандидат филологических наук,
профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики обучения
Береснева Полина Васильевна, студент-магистрант
филологического факультета

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. Раскрывается попытка исследования современных подходов в изучении биографии автора-современника, а также оценка современной социокультурной ситуации в литературе современной российской военной прозы: фронтовые сюжеты, опыт участника боевых действий, темы личной ответственности и выбора. Современный литературный процесс требует совершенно иного подхода к изучению биографии авторов-современников. В эпоху Интернета и средств массовой информации читатель может узнать о писателе из интервью-статей в Интернет-изданиях или в печатной публицистике, а также на публичных встречах с автором. В результате взаимодействия публицистики, онлайн-редакций и авторов, читатель может познакомиться с автором «на прямую». В аннотации к книге «Собиратели тишины» автора военной прозы Дмитрия Филиппова, отражение биографии которого мы рассматриваем в данной статье, есть важное замечание: «Достоверная литература с фронта от добровольца боевых действий». Книги, созданные солдатами, военными, участниками Специальной военной операции, важны прежде всего тем, что являются отражением личной биографии автора произведения, как отметил в одном из интервью Дмитрий Филиппов: «Я – русский писатель. А писатель отвечает за слова всей своей жизнью».

Ключевые слова: современный литературный процесс, «новейшая» литература, русская литература, автобиографичность, актуальность, военная литература, источники биографической информации.

FROM LIFE TO LITERATURE: AN AUTHOR'S BIOGRAPHY AS A WAY OF CONSTRUCTING A WORK

Ksenia S. Litsareva, PhD in Philology, Professor, Department of Russian
and Foreign Literature and Teaching Methods
Polina V. Beresneva, Master's Student, Faculty of Philology

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article presents an attempt to explore modern approaches to studying the biography of a contemporary author, as well as an assessment of the current sociocultural situation in contemporary Russian war literature. Frontline stories, the experience of a combat veteran, and themes of personal responsibility and choice

are explored. The contemporary literary process demands a completely different approach to studying the biographies of contemporary authors. In the age of the internet and mass media, readers can learn about writers through interviews and articles in online publications or printed journalism, as well as at public meetings with the author. The agenda may include various questions touching on themes of works or personal biographies. This approach is important and must be pursued today. Russian military prose is actively developing, vividly responding to current events in the country. Through the interaction of journalism, online editors, and authors, readers can get to know the author directly. The annotation for the book «Collectors of Silence» by Dmitry Filippov, a military writer whose biography we examine in this article, contains an important remark: «Authentic literature from the front by a combat volunteer». Books written by soldiers, military personnel, and participants in special military operations are important primarily because they reflect the author's personal biography, as Dmitry Filippov noted in an interview: «I am a Russian writer. And a writer is responsible for his words with his entire life».

Keywords: contemporary literary process, «modern» literature, Russian literature, autobiography, relevance, military literature, sources of biographical information.

Введение

Как писал поэт Игорь Золотусский: «Поэта нет – и нет у власти слов, так и у слова нет бывалой власти. И нет любви, и доблести, и счастья в стране поэтов и бунтовщиков. И над страной гаснет Божий свет, и ликом опечалился Мессия; поэт в России больше не поэт, а без него Россия – не Россия». В современной русской литературе можно заметить интерес к личности автора и биографии в качестве осмысления его художественного текста. Сегодня читатель может узнать об авторе из интервью, публикаций в средствах массовой информации, на публичных встречах и через сам текст, который, в том числе, также формирует представление о литературном образе автора. Особое место сегодня занимает современная российская военная проза – одно из наиболее динамично развивающихся направлений литературного процесса. Авторы – участники боевых действий – выступают не только как художники слова, но и как свидетели исторической реальности. В центре внимания данной работы находится исследование биографии современного автора военной прозы Дмитрия Филиппова и отражение его жизненного опыта в романе «Собиратели тишины» [10].

Цель исследования: изучить и понять связь биографии военного писателя-современника с его произведением в условиях современной социокультурной ситуации.

Методы организация исследования: аналитико-обзорный анализ теоретического материала, метод контент-анализа, метод интерпретации для анализа текстов интервью, синтез, теоретический метод, метод анализа художественного текста.

Результаты исследования и их обсуждение: результатом данного исследования стал параграф одной из глав магистерской диссертации, а также разработка практического занятия по истории русской литературе (конца XX –

начала XXI вв.) и проведение урока у студентов-бакалавров 5-го курса направления подготовки «Педагогическое образование. Русский язык и литература».

Основная часть

Определить начало современной русской литературы непросто. На данный момент нет ни одного учебника или пособия, наиболее полно описывающего процесс развития литературы XXI в. [1, с. 85]. Современная литература, именуемая также «новейшей», вступает в свой период приблизительно с 90-х годов XX в. и продолжается по настоящее время, характеризуется различными художественными направлениями, смешением жанров, взаимодействием с медиа и цифровой культурой. И вместе с тем, это постмодернистская литература, которая тяготеет к живой искренности, личному опыту авторов, поднимает этические вопросы и характеризует современность. Претерпевая изменения, она стала искать пути «выживания», сохранения себя как культурного факта». Так появилась необходимость пересмотра и переосмысления принципов функционирования литературы, ее общественного восприятия и ключевых направлений индивидуального стиля писателя в рамках современности [7, с. 3]. Но главное, как отмечает Н. Иванова, изменилась сама литература, роль писатели и тип читателя [4, с. 181]. Писатели 2010–2020-х гг. обращаются к современному для них материалу и художественной форме нового витка исторического развития, каждый по-своему [6, с. 1]. Литература сегодня – это «самоорганизующаяся, многоукладная и разно-уровневая система [12, с. 56]. Творчество писателей в рамках современного литературного процесса отличается живым, постоянно эволюционирующим характером, а сам литературный процесс развивается не однолинейно, а «сразу по всем направлениям, и только так, с учетом всех вариантов, может быть понят» [5, с. 99].

При изучении литературы, которая, в первую очередь, создается и развивается параллельно с современностью, и авторы которой являются нашими современниками, необходимо прибегать к изучению биографии ее создателей. Ю. Лотман еще в 1985 г. писал в статье «Биография – живое лицо», что интерес вызывают не только «произведения человеческого ума и таланта», но и биографии авторов этих произведений [8, с. 2]. В XXI в. изучение биографии писателей-современников дело «подвижное». Если ранее изучение биографии отдельных авторов было практически недостижимо из-за нехватки источников, то сегодня мы можем прибегнуть к средствам массовой информации (СМИ) и Интернету [8, с. 2]. Кроме того, в современных реалиях с авторами устраивают творческие встречи, куда может прийти читатель и получить ответ на интересующий его вопрос, и это, в том числе, освещается в СМИ. Кроме того, у современных авторов берут интервью, освещая темы, волнующие и современность, и публику, и читателей: о личной биографии, творческой и писательской деятельности. Благодаря этому при изучении творчества мы можем собрать материалы, отвечающие запросу, и сопоставить личную биографию авторов с судьбами их героев и сюжетами произведений. Нам намного проще сделать это через обращение к электронному формату. Этот подход нельзя назвать исключительно новым, но теоретически такой подход к «узнаванию» творчества отдельных писателей еще мало изучен. Для понимания связи биографии автора и

отражения ее в написанном им произведении в данной статье мы рассмотрим биографию питерского фронтового автора-современника, лауреата премии короткого рассказа им. В.Г. Короленко, лауреата премий: «Альтернативная литература 2012», «Радуга 2015», лауреата Национальной литературной премии «Слово», добровольца боевых действий на Донбасе, участника контртеррористической операции на территории Чеченской Республики, сапера, действующего участника СВО Дмитрия Сергеевича Филиппова, отраженную в его романе «Собиратели тишины». Для этого мы рассмотрим информацию о нем, полученную в результате изучения интервью в СМИ, а также интервью из «Литературной газеты» от 24–30 сентября 2025 г. № 38 (7002). Для анализа мы выбрали писателя, который добровольцем отправился в зону военных действий и пишет литературу с фронта в условиях сложившейся ситуации между Россией и Украиной. Его «Собиратели тишины» – это хроника не только событий, происходящих в настоящее время, но и событий Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Как отмечает Д. Филиппов в интервью от 22 декабря 2024 г., опубликованном на сайте «RG.Ru»: «Любая война требует художественного осмысления» [3, с. 3]. Описания боев и некоторых сражений Второй мировой войны Д. Филиппов специально воссоставлял по архивным документам. Писать «Собиратели тишины» он начал еще до СВО, но не успел закончить, а продолжил на фронте: тогда начали появляться зарисовки, очерки, а потом рассказы [3, с. 3]. «Сегодня в литературном мире идет разговор о двух писательских позициях. С одной стороны, есть писатели, которые живут в башне из слоновой кости и расчесывают свои собственные психологические травмы. Вторая позиция – когда писатель в миру, живет в обществе, во времени, в историческом контексте... И все это на него влияет. Мне ближе именно эта позиция», отмечает в интервью писатель [3, с. 1]. Филиппов работает на поле, где границ между литературой и реальным военным опытом, казалось бы, нет, и тем ярче отражена биографическая достоверность, изложенная в его тексте. Книгу «Собиратели тишины» он начинает с истории, приключившейся с Кириллом Сергеевичем Родионовым, начальником сектора социальной поддержки. Образ Родионова автобиографичный. Это мы узнаем из интервью ранее упомянутого издательства: «В мирное время вы тоже служили. Чиновником. Что дал вам этот опыт»? «Получилось так, что после армии я работал в Доме молодежи в Петербурге, там меня заметили и взяли на госслужбу. Это каторжный труд. И очень неблагодарный. Все мои коллеги были настоящими трудягами, никто не жалел себя ради других. Это в чем-то похоже на то, что я увидел на фронте: служение своей стране не за звания и не за награды», – ответил Дмитрий Филиппов [3, с. 3]. По сюжету к Родионову приходит пожилая женщина. Она ищет место захоронения своего отца. Папа маленькой Лили пропал во времена Великой Отечественной войны; все, что у нее осталось – пару старинных лоскутков бумаги, фотокарточка, вырезанная из общего фото, и документы из разных ведомств, в которых в поиске информации ей отказали [11, с. 24]. Здесь мы рассматриваем и гражданственную позицию главного героя. Он не позволил себе поступить, как другие госслужащие до него, и отка-

зять пожилой женщине. Вместо этого он начинает, казалось бы, безуспешный поиск информации о пропавшем и находит ее.

В повествование входят и вставки из жизни солдата Второй мировой, отца Лилии Николаевны [11, с. 40]. Читатель параллельно следит за прошлым и настоящим. Филиппов отмечает, что «русский писатель всей жизнью должен отвечать за свои слова. Только тогда они будут иметь вес. Если ты пишешь и говоришь, что любишь Родину, значит должен быть готов эту Родину защитить» [3, с. 5]. Люди держатся за те мировоззренческие установки, в которых они выросли. Боятся их обрушения, боятся узнать, увидеть правду, потому что, если они ее увидят, им придется пересмотреть все то, во что они верят. Они этого боятся. Поэтому они закрывают глаза и не видят. Им так комфортно» [9, с. 2]. И, когда, казалось бы, как отмечает писатель, «никогда Родина уже не позовет...она взяла и позвала. И каждый остался перед сложным выбором один на один» [3, с. 3]. Перед выбором встали и Филиппов, и его герой Родионов. Вот как отвечает на вопрос интервьюера автор книги: «Я как русский человек, как русский писатель, как гражданин своей страны понял, что не смогу смотреть на себя в зеркало по утрам, если останусь дома. Мне будет стыдно размахивать триколором на патриотических концертах, пока мои ровесники воюют. Я попросил руководство снять с меня бронь, которая полагается госслужащим, и отправился в военкомат» [3, с. 6]. И как этот момент описан в «Собирателях тишины»: «Бронь. Если бы ее не было, Родионов чувствовал бы себя спокойнее, ровнее. А получив в отделе кадров заветную бумажку, освобождавшую его от частичной мобилизации, вдруг почувствовал себя подлецом...В начале октября Родионов поехал на митинг в поддержку Специальной военной операции...Перед сценой...толпились бюджетники с выданными заранее флагами России. И вдруг Родионов отчетливо понял, что пройдет много-много лет, он состарится, дочь родит ему внука, смешного и бойкого пацана, и внук однажды сядет к нему на колени и спросит: «Дедушка, а что ты делал во время войны?», и Родионову нечего будет ответить, кроме как: «А я, внучок, флагом размахивал». На следующий день написал заявление о снятии с него брони» [11, с. 189]. По сюжету у героя есть жена и дочь, так же, как и у автора. Хотя бы даже эти факты, приведенные выше, усиливают достоверность при прочтении и доказывают автобиографичность в литературе отмеченного автора. Стоит сказать и о названии книги. Оно имеет реальную основу: «У нас в роте была любимая фраза: «Саперы любят тишину». Считается, что сапер хорошо отработал тогда, когда его никто не заметил, когда вокруг него сохранилась тишина. Мы с моими товарищами собирали эту смертельно опасную тишину своими руками», отмечает Д. Филиппов [3, с. 4]. В интервью в «Литературной газете» написано, что книга делится на 2 части: 1 – написанная до СВО, 2 – во время СВО. «Я увидел, что все написанное мной связывается в единый сюжет: получился роман в рассказах, во многом автобиографичный», отвечает Дмитрий Филиппов [9, с. 21].

Заключение

Таким образом, мы наблюдаем тенденцию, когда автор-фронтовик передает свой реальный опыт и жизненную позицию через текст. «Собиратели тишины» и подобные произведения отражают новую волну фронтовой литерату-

ры, где автор – носитель культурной, этической и идеологической позиции. В статье «Жизнь писателя – источник творчества» Б. Бурсов говорит о таланте пишущего, отмечая, что без него писателя нет [2, с. 3]. Под талантом можно понимать и умение писателя проживать свою жизнь так, чтобы, описывая ее в своем произведении, отразить самые важные моменты, играющие ключевую роль в современном историческом контексте. «И на какие бы элементы ни дробилась душа писателя, она всегда представляет собою нечто целое, как и весь его жизненный и творческий путь» [2, с. 3]. Подводя итог, отметим, что автобиографический подход в современной литературе – художественная стратегия изображения действительности и проживаемой автором исторической эпохи, где пережитый опыт становится основополагающим: личное становится литературным, а след жизни навсегда отпечатывается на страницах этой литературы.

Список литературы

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб. : Паритет, 2006. – С. 314.
2. Бурсов Б.Б. Жизнь писателя – источник творчества [Электронный ресурс] // Вопросы литературы. – 1973. – № 10. – С. 74. – URL: <https://voplit.ru/article/zhizn-pisatelya-istochnik-tvorchestva/> (дата обращения: 08.11.2025).
3. Васюнов М. Интервью «Тишина под пулями» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2024/12/22/on-sobiraet-tishinu-pod-puliami.html> (дата обращения: 29.10.2025).
4. Иванова Н. Сомнительное удовольствие. Избирательный взгляд на прозу // Знамя. – 2004. – № 1. – С. 181.
5. Кушнер А. Аполлон в снегу. Заметки на полях. – Л., 1991. – С. 99.
6. Левенталь В.А., Рогова К.А., Степанов А.Д. Современная русская литература: направления, тенденции, язык // Мир русского слова. – 2022. – № 3. – С. 72.
7. Лицарева К.С. Проблема колебаний иерархий и репутаций в современном литературном процессе // Вестник Вятского государственного университета. – 2007.
8. Лотман Ю.М. Биография-живое лицо // Новый мир. – 1985. – № 2. – С. 228–236.
9. Обух А. У меня есть только сейчас // Литературная газета. – 2025. – № 38 (7002). – С. 20–21.
10. Официальный сайт союза писателей Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pisateli-spb.ru/writer-146.html> (дата обращения: 03.11.2025).
11. Филиппов Д.С. Собиратели тишины: Роман в рассказах. – М., 2024. – 352 с.
12. Чупринин С. Звоном щита // Знамя. – 2004. – № 11. – С. 56.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Канцур Анна Германовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики преподавания иностранных языков

Весина Валерия Вячеславовна, студент факультета
иностраннных языков

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрываются особенности обучения школьников с задержкой психического развития (ЗПР) английскому языку в начальной школе. Рассмотрены конкретные задания, которые использовались на уроках английского языка в начальной школе. Формирование языковой компетенции в условиях ЗПР требует пересмотра не только содержания, но и методов, приемов, а также темпа работы на уроке английского языка. Кроме того, для учащихся с ЗПР такой предмет учебного плана, как английский язык, является недостижимой вершиной. Языковой барьер пугает и одновременно отталкивает учеников с первых же уроков. Поэтому для учителя, работающего с такими детьми, необходимо с самого начала подобрать правильные методы обучения, максимально облегчающие учебную деятельность.

В настоящее время существует определенная тенденция к прогрессивному росту обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Особое место занимают ученики с задержкой психического развития (ЗПР). В соответствии с ФГОС и рабочими программами существует система инклюзивного образования. Ряд исследований доказывает эффективность инклюзивного образования, которое способствует социализации детей с ЗПР в обществе и развитию их успешности в будущем.

Обоснование проблемы нашего исследования заключается в следующем: на сегодняшний день у многих учителей не хватает набора различных приемов, заданий или технологий, которые можно использовать на уроках английского языка для обучения детей с ЗПР в начальной школе.

Ключевые слова: задержка психического развития, английский язык, приемы обучения, обучающиеся с ОВЗ, специфика обучения.

FEATURES OF DEVELOPING LANGUAGE COMPETENCE IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION WHEN TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL

Anna G. Kantsur, PhD, Associate Professor, Department of Foreign
Language Teaching Methodology

Valeria V. Vesina, Student, Faculty of Foreign Languages

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article explores the specific aspects of teaching English to students with developmental delays (DD) in elementary school. Specific tasks used in English

lessons in elementary school are examined. Developing language competence in the context of DD requires a review of not only the content but also the methods, techniques, and pace of work in English lessons. Furthermore, for students with DD, English as a subject in the curriculum is an unattainable peak. The language barrier both intimidates and discourages students from the very first lesson. Therefore, teachers working with these children must, from the very beginning, select the right teaching methods that will facilitate learning as much as possible.

Currently, there is a definite trend toward a progressive increase in the number of students with special educational needs (SEN). Students with mental retardation (MR) occupy a special place. In accordance with the Federal State Educational Standard and work programs, a system of inclusive education exists. A number of studies demonstrate the effectiveness of inclusive education, which promotes the socialization of children with MR in society and the development of their future success. The rationale for our research is as follows: today, many teachers lack a range of techniques, tasks, or technologies suitable for use in English lessons for children with developmental delays in elementary school.

Keywords: DD, English, teaching methods, students with disabilities, teaching specifics.

Введение

Согласно ФГОС 2021, создаются специальные условия образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с учетом их особых образовательных потребностей [5]. Программа коррекционной работы должна быть направлена на коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся, помощь в освоении программы основного общего образования.

Адаптированная программа коррекционной работы должна обеспечивать: выявление индивидуальных образовательных потребностей у обучающихся с ОВЗ, обусловленных особенностями их развития, осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии) [1].

В основу Стандарта для обучающихся с ОВЗ положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых предполагает, среди прочего, признание того, что развитие личности обучающихся с ОВЗ зависит от характера организации доступной им учебной деятельности. С целью организации такой учебной деятельности в соответствии со стандартом, общеобразовательными организациями разрабатываются адаптированные общеобразовательные программы, направленные на достижение детьми с ОВЗ планируемых результатов обучения.

Важность инклюзивного образования состоит в том, что оно очень актуально в современной педагогике. Инклюзивное образование требует от педагогов особых знаний, навыков и компетенций.

Проблемой обучения детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимались Л.С. Выготский, С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозова.

Если рассматривать методику обучения иностранному языку, то следует обратиться к работам В.Д. Аракина, В.А. Артемова, И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова, В.С. Цетлин, Л.В. Щерба [2].

Основная часть

Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования (АООП НОО) для обучающихся с ЗПР разрабатывается в двух вариантах: 7.1, 7.2 и учитывает особенности в развитии детей [1].

Вариант 7.1. предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки обучения (1–4 классы).

Вариант 7.2 предполагает, что обучающийся получает образование, сопоставимое по итоговым достижениям к моменту завершения обучения с образованием обучающихся, не имеющих ограничений по возможностям здоровья. Данный вариант предполагает пролонгированные сроки обучения: пять лет, за счет введения первого (или второго) дополнительного класса.

Изучение детей с ЗПР подчиняется одним общим законам научного анализа структуры личности, но не исключает специфического подхода в рассмотрении особенностей формирования и развития детей с ЗПР. ЗПР относится к разряду слабовыраженных отклонений в психическом развитии и занимает промежуточное место между нормой и патологией.

Дети с ЗПР, в отличие от умственно отсталых детей, имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны особенности познавательной деятельности, связанные с незрелостью эмоционально-волевой сферы, пониженной работоспособностью, функциональной недостаточностью ряда высших психических функций [4]. Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, двигательной расторможенности, либо, наоборот, в вялости и апатичности. Основные трудности, которые они испытывают, связаны с социальной адаптацией и обучением в школе.

В ходе практической деятельности удалось апробировать набор заданий на уроках английского языка.

Первый прием – «Логоритмика». Логопедическая ритмика – одно из звеньев коррекционной педагогики. Логоритмика – это активная терапия, построенная на системе физических упражнений, в основе которой лежит связь между словом (речью), музыкой и двигательными заданиями [3]. Данный прием был использован на этапе актуализации лексики по теме «My body» («Мое тело») для учащихся третьего класса. Основной целью этого задания была отработка лексики по теме «части лица» (eyes – глаза, ears – уши, nose – нос, mouth – рот) и базовых действий (to open – открыть, to close – закрыть, to touch – трогать). Развитие координации движений, слухового внимания и навыков устной речи. Для проведения задания необходима любая веселая песня (без слов и ритмичная), либо без мелодии – одни хлопки учителя. Дети стояли около своей парты. Учитель проговаривал строчку и показывал движение, все ученики повторяли за учителем: «I have two eyes» («У меня есть два глаза»). Дети аккуратно указывали на свои глаза: «I can open and

close» («Я могу открыть и закрыть свои глаза»). Ученики широко открывали глаза, затем жмурились: «I have two ears» («У меня два уха»). Обучающиеся аккуратно брались за мочки ушей: «And this is my nose!» («И это мой нос!»). Дети легонько дотрагивались до кончика носа: «I have a mouth» («У меня есть рот»). Далее ученики указывали на свой рот: «I can smile – you see!» («Я могу улыбаться – посмотрите!»). У детей на лицах была широкая улыбка: «My face is happy!» («Мое лицо счастливое!»). Ученики обводили руками овал лица, изображая большую радостную улыбку: «Look at me!» («Посмотрите на меня!»). В конце учащиеся хлопали в ладоши два раза и показывали на себя большими пальцами. Кроме того, на доске были прописаны все предложения. Учащиеся могли прочесть с доски или повторять за учителем. Задание проговаривалось учителем два раза подряд (первый раз медленно, второй раз быстрее). На третий раз учащиеся с ЗПР сами говорили слова по теме «My body» («Мое тело») и выполняли движения, что доказывает эффективность представленного приема.

Второй прием – «Сортировка по признакам», задание под названием «Colour Monsters» («Цветные монстры»). Цель данного задания – отработка лексики по теме цветов (red – красный, blue – голубой, yellow – желтый, green – зеленый) и структур «It's...» (Это...) / «I see...» (Я вижу ...). В ходе практической деятельности данный прием использовался на этапе закрепления знаний по теме «Colour» («Цвет») для четвертого класса. Перед началом урока учитель заранее на доске записал слова и конструкции. Понадобились 4 коробки (можно использовать обувные коробки), на которые были наклеены лица монстров, вырезанные из цветной бумаги (красный, синий, желтый, зеленый), набор мелких предметов или карточек тех же цветов (красное яблоко, синяя машинка, желтый карандаш, зеленый листик и т. д.). Учитель изначально показывал на коробки и говорил: «Look!» («Посмотрите»). «This is a red monster» («Это красный монстр»). «He eats only red things!» («Он ест только красные предметы»). Далее учитель брал красный предмет, подносил к «красному монстру» и говорил: «It's red» («Это красный цвет»). «Yummy-yummy!» («Вкусно»), бросал предмет в коробку. Оставшиеся предметы учитель раздал детям по одному. По очереди каждый подходил и говорил: «I have a car» («У меня есть машина»). «It's blue» («Она голубого цвета»), и «кормил» синего монстра. Все свои слова учитель проговаривал по 2–3 раза. В ходе проверки данной лексики и грамматической конструкции обучающиеся с ЗПР показали результат, который был в два раза лучше предыдущего результата.

Таким образом, представленные два задания оказались эффективными на уроках английского языка в начальной школе для обучающихся с ЗПР. После их проведения обучающиеся показали положительный результат при проверке полученных знаний.

Заключение

Процесс обучения иностранному языку должен сформировать у школьника с ЗПР такие личностные качества, которые являются важными составляющими его способности к речевому и неречевому общению и взаимопониманию с людьми, с окружающим его миром во всем его многообразии, независимо от того, на каком языке происходит общение.

Обучающимся с ОВЗ требуется изменение способа подачи информации, т. е. модификация учебного плана с целью оптимизации освоения общеобразова-

тельной программы. Под этим подразумевается предоставление обучающимся с ОВЗ особых условий по сравнению с их одноклассниками (изменение сроков сдачи работ, формы выполнения задания, способов представления результатов). Модификация – это некое изменение задания или теста, изменяющее стандартную процедуру его проведения, либо изменение требований, предъявляемых к уровню знаний обучающегося с ОВЗ. Пример модификации – частичное выполнение общеобразовательной программы.

Список литературы

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. – URL: <https://kandabulaksch.minobr63.ru/sveden/education/> (дата обращения: 25.10.2025).

2. Еремина И.В. Особенности обучения иностранному языку детей с задержкой психического развития // Коррекционно-развивающее обучение детей с ЗПР : сборник научных трудов. – Синергия , 2019.

3. Немцева О.А. Сборник упражнений по логоритмике [Электронный ресурс]. – URL: https://mousosh6.ucoz.ru/FGOS/sbornik_po_logoritmike_nemceva.pdf (дата обращения: 27.10.2025).

4. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. – М. : Владос, 2003. – 80 с.

5. Об Образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025), Ст. 79 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mloryvlldb476669129 (дата обращения: 27.10.2025).

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL) В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ

Канцур Анна Германовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Ефимова Александра Владимировна, магистрант факультета
иностраннных языков

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается исследование потенциала предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как инструмента конструирования поликультурной образовательной среды в основной школе.

Целью работы является демонстрация практической реализации теоретических основ CLIL для формирования поликультурной среды. В рамках достижения поставленной цели решаются следующие задачи: выявить теоретико-методологические основания CLIL как инструмента формирования межкультурной коммуникативной компетенции, представить авторский учебный модуль «Heracles – Cracking the Ancient Code», провести методический анализ модуля, доказывающий его эффективность в развитии поликультурного сознания учащихся.

Методологической основой исследования выступает теоретический анализ трудов основоположников CLIL (Д. Койла, Ф. Худа, Д. Марша) и современной концепции О. Мейера, в частности, его «Качественного принципа № 4 – добавления (меж-)культурного измерения». Практическая часть основана на проектировании учебных материалов с применением метафоры «культурного айсберга» и моделировании последовательности заданий, которые направлены на формирование межкультурной компетенции.

В результате исследования разработан учебный модуль, структурированный на основе архетипа героя в древнегреческих мифах. Показано, как последовательная реализация заданий позволяет идентифицировать «скрытые культурные коды», перевести учащихся от анализа «поверхностных» фактов к осмыслению качеств героя (интеллект, хитрость, сотрудничество) и осуществить культурный перенос в современный контекст.

Сделан вывод о том, что CLIL-подход, реализованный в модуле, выступает эффективной технологией создания поликультурной образовательной реальности, трансформируя учебный класс в микромодель глобализированного мира, где учащиеся активно развивают ключевую компетенцию XXI в. – способность к продуктивному диалогу поверх культурных границ.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), поликультурная образовательная среда, межкультурная коммуникативная компетенция, скрытые культурные коды, культурный айсберг.

THE ROLE OF CONTENT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) TECHNOLOGY IN CREATING A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SCHOOLS

Anna G. Kantsur, Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Language Teaching Methodology
Alexandra V. Efimova, Master's Student, Faculty
of Foreign Languages

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article explores the potential of content-language integrated learning (CLIL) as a tool for constructing a multicultural educational environment in secondary schools.

The aim of this study is to demonstrate the practical implementation of the theoretical foundations of CLIL for creating a multicultural environment. To achieve this goal, the following objectives are addressed: identifying the theoretical and methodological foundations of CLIL as a tool for developing intercultural communicative competence; To present the original educational module «Heracles – Cracking the Ancient Code» and conduct a methodological analysis of the module, demonstrating its effectiveness in developing students' multicultural awareness.

The methodological basis of the study is a theoretical analysis of the works of the founders of CLIL (D. Coyle, F. Hood, D. Marsh) and the modern concept of O. Meyer, in particular, his «Quality Principle № 4 – Adding an (Inter-)Cultural Dimension». The practical part is based on the design of educational materials using the metaphor of a «cultural iceberg» and modeling a sequence of tasks aimed at developing intercultural competence.

As a result of the study, a teaching module structured around the hero archetype in ancient Greek myths was developed. It is shown how the consistent implementation of tasks allows for the identification of «hidden cultural codes», moving students from analyzing «superficial» facts to understanding the hero's qualities (intelligence, cunning, cooperation), and implementing cultural transfer to a modern context.

The conclusion is that the CLIL approach implemented in the module is an effective technology for creating a multicultural educational reality, transforming the classroom into a micro-model of a globalized world where students actively develop a key 21st-century competency – the ability to engage in productive dialogue across cultural boundaries.

Keywords: content-language integrated learning (CLIL), multicultural educational environment, intercultural communicative competence, hidden cultural codes, cultural iceberg.

Современное образование все более ориентируется на подготовку учащихся к жизни в поликультурном мире. Поликультурная среда в школе – это не просто этническое разнообразие, а целенаправленно выстраиваемое простран-

ство, где межкультурное взаимодействие становится источником личностного и академического развития. Ключевой вызов при этом заключается в преодолении «фактологического» подхода к изучению культур и переходе к развитию способности понимать и принимать иную культурную перспективу.

Технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), в силу своей дуальной направленности, обладает уникальным потенциалом для ответа на этот вызов. Данная статья ставит целью продемонстрировать, как теоретические основы CLIL позволяют конструировать поликультурную среду в стенах образовательного учреждения [1].

Фундаментальный тезис основоположников технологии CLIL ученых Д. Койла, Ф. Худа и Д. Марша – взаимосвязь между культурами и языками является сложной; межкультурная осведомленность фундаментальна для CLIL [2, с. 42] – задает основу для построения поликультурной среды. Это положение означает, что в рамках CLIL иностранный язык усваивается не как абстрактная грамматическая система, а как живой, культурно обусловленный инструмент познания. Изучение любого предметного содержания, будь то история, литература, биология или экономика, неизбежно происходит через призму дискурса, сформированного в определенной лингвокультурной традиции.

Таким образом, сама структура CLIL-урока содержит в себе поликультурный компонент, а задача педагога состоит в том, чтобы сделать его эксплицитным: превратить из скрытого в основной образовательный ресурс.

Развивая идеи основоположников, немецкий исследователь О. Мейер в своей статье «Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching» переводит теорию в практическую плоскость, вводя и анализируя так называемый качественный принцип интеграции межкультурного измерения (Quality Principle № 4 – Adding the (Inter-)cultural Dimension) [3, с. 303–304]. Ученый аргументирует, что для успеха в глобализированном мире недостаточно ни фактологических знаний о других странах, ни одних лишь языковых навыков. Указывая на исследование, подтверждающее, что готовность к кооперации растет со степенью взаимопонимания (Grimalda, 2006), Мейер определяет в качестве конечной цели межкультурную коммуникативную компетенцию (Intercultural Communicative Competence) [3, с. 303]. Эта компетенция предполагает способность:

- осознавать существование «скрытых культурных кодов» (hidden cultural codes);
- использовать соответствующие вербальные и невербальные средства для их интерпретации и ответа на них;
- поддерживать коммуникацию, не допуская сбоев и не оскорбляя партнера.

Именно эта цель является квинтэссенцией поликультурной образовательной среды, где учащиеся не просто обладают знаниями об определенных фактах, но и умеют взаимодействовать друг с другом [1, с. 49].

Для реализации данного потенциала Мейер предлагает комбинировать задания на осознание (consciousness-raising tasks) и коммуникативные задачи (communicative tasks), используя метафоры вроде «культурного айсберга» [3, с. 304].

Описанные теоретические принципы задают высокий стандарт для образовательной практики. Однако ключевой вопрос заключается в том, как эти принципы могут быть воплощены в конкретных учебных материалах, которые не только доступны для учащихся основной школы, но и действительно способны конструировать поликультурную среду в классе.

В качестве ответа на этот вызов авторами данной статьи был разработан сборник CLIL-модулей для учащихся основной школы. В данной статье проанализируем модуль «Heracles - Cracking the Ancient Code» (рис.), посвященный конструкции архетипа героя на аутентичном материале древнегреческих мифов. Именно на его примере мы предлагаем продемонстрировать, как абстрактные категории «межкультурной осведомленности» и «скрытых культурных кодов» воплощаются в системе заданий, тем самым превращая урок в лабораторию поликультурного взаимодействия.

CLIL Module: Heracles - Cracking the Ancient Code

- **Big Question:** What if Heracles' story is a secret code that tells us what the Ancient Greeks truly admired?
- **Final Mission:** To become "myth-breakers" and create a "Heracles' Modern-Day Playlist" that decodes his ancient values for today.

Рис. Модуль «Heracles – Cracking the Ancient Code»

Задание «Инстаграм-лента богов» («The Insta-Feed of the Gods») представляет собой сознательно-ориентирующее задание (consciousness-raising task), вводящее в рамках изучения темы. Его цель – деконструкция упрощенного восприятия мифологического архетипа героя через противопоставление публичного образа и скрытых механизмов достижения успеха.

Методической основой задания служит метафора «культурного айсберга» (по О. Мейеру), где видимая часть – это героический имидж, а скрытая – социальные взаимодействия, стратегии и внешняя помощь.

Задание структурно разделено на две взаимосвязанные части:

– Часть «А» (Public Feed) моделирует процесс создания публичного нарратива, где учащиеся, анализируя текст мифов, определяют ключевые достижения Геракла и представляют их в формате современных социальных сетей (Instagram).

– Часть «В» (Private Direct Messages) направлена на анализ за фасадом этого нарратива. Здесь учащиеся исследуют подлинное содержание мифов, чтобы выявить скрытые обстоятельства, стратегии и роль поддержки в достижении целей героя.

По завершении задания учащиеся будут способны:

– На содержательном уровне: точно описать не только исход мифологических событий, но и лежащие в их основе стратегии (например, не сбор яблок, а обман Атласа).

– На коммуникативном уровне: использовать изученную лексику в устной дискуссии и письменном заполнении таблицы для анализа и интерпретации мифологического сюжета.

– На когнитивном уровне: критически делить информацию на категории «внешнее/публичное» и «внутреннее/скрытое»; аргументированно оспаривать поверхностные трактовки, опираясь на текст; сформулировать вывод о несоответствии между образом «одинокого героя» и реальностью, в которой герой зависит от помощи (в лице Афины) и сталкивается с противодействием (в лице Геры).

– На культурологическом уровне: сформулировать гипотезу в ответ на «Большой вопрос» модуля, предположив, что древние греки восхищались не силой, а сочетанием физической мощи, интеллекта, хитрости и способности находить союзников.

Данное задание переводит учащихся от пассивного восприятия мифа как сказки к его активному анализу как сложного культурного текста, что создает прочную основу для выполнения последующих задач модуля.

Второе задание «Олимп Эдженси: Брендинг Героя» («The Olympus Talent Agency: Hero Branding») представляет собой комплексную коммуникативную задачу (communicative task), основанную на технике ролевой дискуссии (role-play debate). Его методологический замысел заключается в переходе от анализа скрытых культурных кодов (задание 1) к их интерпретации, аргументации и синтезу: учащиеся преобразуют полученные знания о комплексной природе героя Геракла в формат современного понятия «бренда».

Предлагается смоделировать ситуацию, в которой «совет богов» (в лице класса) должен определить ключевую ценность для продвижения образа героя (сила, мудрость, продуктивное сотрудничество). Это переносит учащихся из плоскости пассивных наблюдателей в плоскость активных «агентов» (the Strength Agent, the Wisdom Agent, the Network Agent), углубляя их личную вовлеченность в учебный процесс.

По завершении задания учащиеся будут способны:

– На содержательном уровне: соотносить конкретные подвиги героя с одной из трех стратегий и использовать их в качестве доказательств в защиту своей позиции.

– На коммуникативном уровне: сформулировать связный, убедительный и ограниченный по времени монолог-питч; активно участвовать в диалоге, демонстрируя умение слушать, реагировать на аргументы, защищать свою точку зрения, используя адекватный языковой и речевой инструментарий.

– На когнитивном уровне: аргументированно обосновать приоритет выбранного качества (сила, мудрость, коммуникация) для успеха Геракла; провести сравнительный анализ значимости разных качеств, оценив их вклад в общий успех героя; принять коллективное решение (через голосование), основанное на взвешивании доводов всех сторон.

– На культурологическом уровне: прийти к осознанному выводу о том, что культурный архетип героя является многомерным, а его интерпретация зависит от актуальных культурных приоритетов (будь то античное восхищение хитроумием, или современный интерес к социальным сетям и коллаборации).

Task 2 представляет собой упражнение в межкультурной коммуникации. Учащиеся не только высказывают свою точку зрения на английском, но и учат-

ся аргументировать ее, оспаривать другие мнения, вести дебаты, не оскорбляя партнера, и приходить к коллективному решению [3, с. 303]. Учащиеся используют соответствующие лингвистические средства для убеждения (модальные глаголы, оценочную лексику, структуры для представления аргументов) и нелингвистические стратегии (поддержание зрительного контакта, умение слушать, уважительно выражать несогласие).

Данное задание является кульминацией аналитической части модуля, закладывая основу для перехода к финальной, творческой фазе – созданию «современного плейлиста» Геракла, где требуется синтезировать все три анализируемых аспекта героизма.

Задание «Современный плейлист Геракла» («Heracles' Modern-Day Playlist») представляет собой творческий проект, выполняющий роль итогового продукта (final mission) всего модуля. Его замысел заключается в синтезе и трансляции знаний, полученных на предыдущих этапах. В ходе выполнения задания учащиеся при помощи универсального языка современной музыки и визуального искусства самостоятельно конструируют личностно значимое понимание культурных ценностей, закодированных в мифах.

Техника культурного трансфера, где абстрактные ценности античной культуры (стойкость, хитрость, смекалка, своевременная помощь) проецируются на знакомые учащимся культурные артефакты (популярные песни), выступает методической основой задания. Кроме того, создание коллажа для обложки альбома, которую рекомендуется построить на контрасте «поверхность/глубина», служит материализацией центральной метафоры модуля – «культурного айсберга».

По завершении задания учащиеся будут способны продемонстрировать следующие результаты через созданные продукты (плейлист, обложка, пояснения):

- На содержательном уровне: корректно соотнести не менее трех ключевых ценностей (например: resilience, cunning, collaboration), выявленных в мифах о Геракле, с конкретными примерами из его подвигов.

- На коммуникативном уровне: создать связный письменный текст на английском языке, который логически объясняет выбор каждой песни через анализ характера и поступков героя.

- На когнитивном уровне: провести успешный культурный трансфер, подобрав песни, лирика и настроение которых соответствуют выбранным ценностям; создать визуальную репрезентацию, которая точно и креативно передает контраст между публичным имиджем и внутренними качествами героя; продемонстрировать способность к синтезу, объединив все изученные аспекты личности Геракла в целостный и аргументированный творческий проект.

- На культурологическом уровне: сформулировать ответ на «Большой вопрос» модуля, показать, что «секретный код» восхищения древних греков заключается в комплексности героя, актуальной и для современного человека; проявить способность выступать в роли «мифолома» («myth-breaker»), деконструируя стереотипы; представить результат своего исследования в доступной для современной аудитории форме.

Данное задание не только служит инструментом итогового контроля, но и позволяет учащимся перевести знание в плоскость личного опыта и творческого самовыражения, что полностью соответствует целям образования в поликультурном мире.

CLIL-подход, реализованный в модуле, является эффективным инструментом для формирования поликультурной среды в школе, где разнообразие становится ресурсом для обучения. Учащиеся включены в диалог между древнегреческой и современной западной культурами (через соцсети, брендинг, музыку), не просто изучают «чужую» и «устаревшую» культуру, а находят в ней универсальные, вневременные ценности и модели, актуальные для их собственного мира.

Представленный модуль можно считать иллюстрацией принципа О. Мейера. Он не просто «добавляет культурное измерение», а делает его сердцевиной учебного процесса. Задания уводят учащихся от заучивания имен и событий («Геракл победил Немейского льва») к конструкции «скрытых культурных кодов» («hidden cultural codes»). Код силы как единственной добродетели героя ставится под сомнение и заменяется кодом «комплексность», где ценятся ум, хитрость, смекалка, умение договариваться.

Задания провоцируют смену перспективы: «Как это выглядело со стороны?» (Instagram vs. Reality), «Какую ценность мы продвигаем?» (брендинг), «Как этот принцип звучит сегодня?» (плейлист). В результате этого учащиеся получают возможность осознать, что другие культуры видят вещи иначе, и в данном случае культура древних греков оказывается гораздо сложнее и ближе к современности, чем кажется на первый взгляд.

Метафора айсберга является центральным методическим инструментом, который организует весь когнитивный процесс. Task 1 построено на визуализации и наполнении этой метафоры. Учащиеся разделяют «поверхность» (лайки, хештеги, образ) и «глубину» (планирование, помощь, обман, стратегию). Метафора работает как когнитивный scaffolding (опора): предоставляет понятную схему для анализа сложных культурных явлений.

Task 3 (Playlist) является кульминацией работы с айсбергом: учащиеся создают собственный продукт, конструируя и демонстрируя собственное понимание метафоры.

Проанализированный модуль заданий представляет собой не столько набор упражнений, сколько целостную образовательную экосистему. Она позволяет трансформировать пассивного получателя информации в активного исследователя, мыслителя и творца, который способен не только понять другую культуру, но и вступить с ней в содержательный диалог, перенести извлеченные смыслы в контекст собственной жизни. Это в полной мере соответствует высшей цели CLIL, сформулированной Мейером: подготовить учащихся к жизни в глобализированном мире через формирование подлинной межкультурной коммуникативной компетенции [3, с. 303].

Подводя итог, вслед за О. Мейером подчеркнем, что потенциал методологии CLIL в формировании подлинно поликультурной образовательной среды является системообразующим и еще не до конца востребованным и раскрытым [3, с. 304].

Теоретический постулат Койла, Худа и Марша о фундаментальности межкультурной осведомленности обретает свое практическое развитие в принципе О. Мейера о добавлении межкультурного измерения.

Комбинируя анализ метафоры культурного айсберга с моделированием реальных коммуникативных ситуаций, CLIL-педагог получает возможность трансформировать класс в микромодель глобализированного мира. В такой среде учащиеся не пассивно получают знания о других культурах, а активно развивают ключевую для XXI в. компетенцию – способность к эффективному, уважительному и продуктивному диалогу поверх культурных границ.

Таким образом, CLIL выступает не просто методикой обучения, а технологией конструирования новой образовательной реальности, отвечающей вызовам современности.

Список литературы

1. Зорина Е.М. Методика преподавания иностранных языков и культур: предметно-языковое интегрированное обучение : учебное пособие. – СПб. : Лань, 2024. – 144 с.
2. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
3. Meyer O. Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching // Basic Issues in EFL Teaching / ed. by M. Eisenmann, T. Summer. – Heidelberg : Universitätsverlag Winter, 2013. – P. 295–313.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Канцур Анна Германовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
методики преподавания иностранных языков

Пугина Мария Алексеевна, студентка факультета иностранных языков

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема формирования лексических навыков у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) в условиях начальной школы. Анализируются особенности восприятия и запоминания лексического материала у данной категории учащихся, а также возможности использования игровых технологий как эффективного средства обучения английскому языку. В работе освещаются подходы к внедрению игровых технологий, их потенциальное влияние на мотивацию, внимание и активность детей с СДВГ. Особое внимание уделяется разработке и подбору игровых упражнений, направленных на расширение лексического запаса и развитие коммуникативных навыков. Исследование содержит примеры по использованию игровых технологий в учебном процессе, что может способствовать более эффективному обучению и социализации детей с особыми образовательными потребностями. Предложенные подходы ориентированы на создание мотивирующей и поддерживающей учебной среды, способствующей развитию лексических навыков у детей с СДВГ.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, лексический навык, игровые технологии, начальная школа, адаптация, английский язык.

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING VOCABULARY SKILLS IN ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL FOR CHILDREN WITH ADHD

Anna G. Kantsur, Associate Professor, Department of Foreign
Language Teaching Methods

Maria A. Pugina, Student, Faculty of Foreign Languages

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This study examines the pressing issue of developing vocabulary skills in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in primary school. It analyzes the characteristics of vocabulary perception and memorization in

this category of students, as well as the potential use of game technologies as an effective means of teaching English. The paper highlights approaches to implementing game technologies and their potential impact on the motivation, attention, and activity of children with ADHD. Particular attention is paid to the development and selection of game-based exercises aimed at expanding vocabulary and developing communication skills. The study provides examples of the use of game-based technologies in the educational process, which can contribute to more effective learning and socialization of children with special educational needs. The proposed approaches are aimed at creating a motivating and supportive learning environment that promotes the development of vocabulary skills in children with ADHD.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, vocabulary skills, game-based technologies, primary school, adaptation, English language.

Введение

Согласно ФГОС НОО 2021, создаются специальные условия образования для обучающихся с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей. Программа коррекционной работы должна быть направлена на коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию обучающихся, помощь в освоении программы основного общего образования [4].

Актуальность данного исследования заключается в том, что синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является одним из наиболее распространенных нейробиологических расстройств у детей младшего школьного возраста в России. По данным исследований, в период 2020–2025 гг. наблюдается устойчивая тенденция к росту диагностируемых случаев СДВГ среди детей 7–10 лет. Эксперты связывают увеличение количества диагностированных случаев на 25–30 % с несколькими факторами:

- улучшение диагностики и осведомленности медицинских работников;
- влияние пандемии COVID-19 и внедрение дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние детей;
- рост информационных нагрузок на детскую психику;
- улучшение методик выявления расстройства.

Согласно статистике, распространенность СДВГ среди детей младшего школьного возраста составляет 3–7 % от общего числа детей данного возраста. В абсолютных цифрах это составляет около 1,5–2 млн детей с СДВГ в возрастной группе 7–10 лет по всей России [6].

Важно понимать, что СДВГ – это не просто поведенческое расстройство, а серьезное нейробиологическое нарушение, требующее комплексного подхода к диагностике и лечению.

Нейробиологические расстройства – это группа нарушений, возникающих из-за патологических изменений в работе нервной системы.

Основные проявления нейробиологических нарушений при СДВГ:

- 1) проблемы со вниманием;
- 2) нарушения самоконтроля;
- 3) импульсивность;
- 4) двигательная гиперактивность;

- 5) трудности в обработке информации;
- 6) проблемы с обучением;
- 7) нарушения эмоциональной сферы [3].

Исходя из всех вышеперечисленных нейробиологических нарушений, можно сделать вывод, что учащиеся с СДВГ сложнее включаются в образовательный процесс и в коммуникацию в целом, в связи с чем им нужны особые образовательные технологии для удержания внимания и облегчения обучения. Особую актуальность приобретает вопрос обучения английскому языку учащихся с СДВГ, поскольку традиционные методы часто оказываются малоэффективными в работе с данной категорией детей. Одной из актуальных технологий при работе с данными детьми служит игровая технология. Игра, являясь естественной формой деятельности младших школьников, позволяет создать оптимальные условия для усвоения языкового материала, развития когнитивных функций и социальной адаптации детей с СДВГ. Игровые технологии способствуют повышению мотивации к изучению английского языка, улучшению концентрации внимания и снижению импульсивности поведения.

Применение игр во время учебного процесса способствует удержанию внимания детей и делает обучение более запоминающимся. Это могут быть как настольные игры, так и онлайн-игры. Интерактивные, ритмические, коммуникативные, ситуативно-ролевые и творческие игры помогают в организации учебного процесса. Одной из основных причин использования игровых технологий на уроках английского языка является то, что игры могут помочь детям запомнить новые слова и грамматические конструкции. Игры создают привлекательную и интерактивную среду, которая способствует более эффективному усвоению материала [5].

Основная часть

Поскольку обучающиеся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности часто оказываются отстающими в классе, то они подвергаются критике, с которой из-за своих эмоций не могут справиться, что в результате приводит к агрессии и вызывающему поведению с их стороны. В конечном итоге такие дети могут разочароваться в образовании и вообще отказаться от него. Таким образом, для учителя очень важно показать, что образование – это интересно и оно их не разочарует.

Английский язык как предмет носит деятельностный характер, что соответствует природе младшего школьника, воспринимающего мир эмоционально и активно. Обучение иностранному языку на раннем этапе должно строиться на основе игры. Игровые технологии помогают развивать навыки коммуникации и сотрудничества у детей. Многие игры предполагают совместное решение задач и обсуждение стратегий, что способствует развитию понимания и умения работать в команде. Игра на уроке английского языка – это не просто коллективное развлечение, а основной способ достижения определенных задач обучения на данном этапе. В игре все равны. Она посильна даже учащимся с низким уровнем знаний.

Лексический навык – это неотъемлемая часть языковой деятельности, которая включает в себя аудирование, говорение, чтение и письмо. Таким образом, в контексте преподавания иностранных языков, развитие лексических

навыков становится важным приоритетом для преподавателя. Сложность мастерства иностранной лексики и важность ее формирования для развития языковых навыков свидетельствуют о значимости контроля усвоения лексики.

Структура лексического навыка включает в себя звуковую форму слова, операции по подбору лексических единиц, операции по сочетанию лексических единиц, речевую задачу [1].

Развитие лексического навыка у детей с СДВГ важно по нескольким причинам:

1. Улучшение коммуникации и социального взаимодействия. Развитие богатого словарного запаса помогает детям лучше выражать свои мысли, чувства и потребности. Это способствует более успешному общению с окружающими, уменьшает фрустрацию и способствует социальному включению.

2. Повышение уровня концентрации и внимания. Работа над лексикой требует систематического запоминания новых слов и их значений, что способствует развитию внимания и концентрации. В то же время, лексические задания часто бывают более структурированными и понятными для детей с СДВГ.

3. Поддержка когнитивных процессов. Расширение лексического запаса способствует развитию мышления, умению классифицировать и сравнивать объекты и явления, что важно для общего когнитивного развития.

4. Меньшая отвлекаемость. В отличие от более сложных или требующих много внимания видов деятельности (например, математика или логика), развитие лексики можно интегрировать в игровые и повседневные ситуации, делая обучение более привлекательным и менее стрессовым.

5. Создание прочной основы для обучения. Богатый словарный запас облегчает усвоение новых знаний в других предметных областях, что важно для общего образовательного прогресса детей с СДВГ.

Таким образом, развитие лексического навыка – это не только путь к улучшению речи, но и эффективный инструмент поддержки других аспектов развития и обучения детей с СДВГ.

Упражнения на формирование лексического навыка можно поделить на языковые (репродуктивные) и речевые (продуктивные).

Учебно-методический комплект (УМК) «Spotlight» [2] (4 класс) в основном включает в себя такие упражнения на формирование лексического навыка, как:

1) языковые упражнения:

– имитационные: послушай и повтори (listen and repeat);

– подстановочные: посмотри на картинки и соедини (read and match);

2) речевые упражнения: скажи, что ты должен сделать; рассказ о теме по образцу (say what you have to do).

Данные упражнения, представленные в УМК «Spotlight» [2], могут иметь ограничения при формировании лексического навыка у детей с СДВГ по нескольким причинам:

1. Имитационные и подстановочные упражнения требуют высокой концентрации внимания и длительной сосредоточенности, что у детей с СДВГ зачастую вызывает трудности. Повторение услышанного (listen and repeat) и соединение картинок с лексикой могут быстро утомлять и снижать мотивацию, а также приводить к ошибкам из-за рассеянности.

2. Речевые упражнения, связанные с самостоятельным рассказом, требуют хорошей рабочей памяти, умения организовать речь и удерживать информацию в уме. Дети с СДВГ демонстрируют значительные отличия в памяти по сравнению со здоровыми детьми, что усложняет выполнение таких заданий и снижает эффективность формирования лексических навыков.

Исходя из вышеперечисленного, можно прийти к выводу, что данные упражнения неэффективны при работе с детьми с СДВГ, поэтому для успешного обучения необходимо адаптировать задания, делая их более динамичными, короткими и игровыми, чтобы снизить нагрузку на внимание и стимулировать интерес к процессу.

Примеры игр для обучения в 4 классе по УМК «Spotlight»:

1. Игра «Broken telephone».

Цель – закрепление лексики, например по теме «Family».

Ход игры. Учитель делит класс на несколько команд. В команде назначается ведущий, который шепотом говорит слово участнику команды, тот передает это слово следующему, последний участник произносит слово. Если это то слово, которое говорил ведущий, то команда получает 1 балл. Баллов должно быть столько, сколько новых слов. Побеждает та команда, которая набрала больше баллов. В данном модуле 10 новых слов по теме «Family»: slim, kind, friendly, sporty, vet, roller blades, mobile phone, hairbrush, watch, поэтому максимальное количество баллов – 10.

Преимущества при использовании данной игры с детьми с СДВГ: передача слова шепотом и необходимость запомнить его для передачи следующему делает процесс запоминания более живым и интересным, уменьшая нагрузку на рабочую память по сравнению с длительными заданиями.

2. Игра «What is missing».

Цель – развитие памяти, изучение новой лексики

Ход игры. Учитель вывешивает на доску картинки по новой теме, например «A working day»: baker, greengrocer, mechanic, postman, waiter, nurse, и объясняет их перевод. Дети рассматривают картинки, затем учитель произносит «Shut your eyes» («Закройте свои глаза») и убирает одну из картинок. Затем произносит «Open your eyes, what is missing?» («Откройте глаза, что пропало?»). Дети должны вспомнить только что изученные слова и понять, какого не хватает, затем назвать его.

Преимущества при использовании данной игры с детьми с СДВГ: игра требует сосредоточенности на картинках и запоминании изображенных слов, что способствует тренировке внимания и развития концентрации у детей с СДВГ. У таких детей наблюдаются особенности в работе нейронных цепей, отвечающих за внимание, поэтому эта функция требует дополнительной тренировки для ее развития.

3. Игра «Voices».

Цель – изучение новой лексики.

Ход игры. Учитель знакомит детей с новыми словами по теме, затем просит каждого произнести по слову. Дети проговаривают слова голосами

разной громкости, с разной скоростью, разными тембрами: весело, грустно, злобно, как робот, как призрак. Другие учащиеся повторяют слово таким же образом, как его произнес их одноклассник, и переводят его. Отвечать может весь класс, слова могут повторяться.

Преимущества при использовании данной игры с детьми с СДВГ: разнообразие в голосах и эмоциональных окрасках тренирует способность различать оттенки звуков, что особенно важно для детей с СДВГ, у которых часто возникают трудности с концентрацией на аудиальных стимулах.

4. Игра «Lexical Chair».

Цель – закрепление или актуализация пройденной лексики, развитие внимания и слухового восприятия.

Ход игры. По кругу ставятся стулья, по количеству на один меньше, чем будет участников. Учитель называет слова по теме, например «Tasty treats»: lemon, beans, mango, butter, coconut, flour, pineapple, olive oil, sugar, salt & paper, tomato. Как только дети слышат слово из другой темы (также ранее изученной), они садятся на стулья. Тот, кто не успел сесть, выбывает из игры и забирает с собой один стул.

Преимущества при использовании данной игры с детьми с СДВГ: Игра требует быстрого реагирования, бега, пересаживания и поиска стульев, что помогает детям с СДВГ реализовать свою потребность в движении. Это снижает излишнюю гиперактивность и помогает им оставаться вовлеченными. Игра включает разные действия: слушание, бег, быстрое реагирование. Такой сменяющийся формат помогает детям не уставать и не терять интерес, а также способствует поддержанию внимания.

Заключение

Адаптация образовательного процесса для детей с СДВГ требует особого внимания и применения инновационных технологий обучения. На основе исследования становится очевидным, что традиционные подходы к обучению английскому языку могут быть неэффективными для этой категории учащихся. Важным инструментом в образовательном процессе являются игровые технологии, которые способны не только удерживать внимание детей, но и способствовать их социальной адаптации и развитию памяти.

Развитие лексического навыка, которое является основополагающим аспектом в обучении иностранным языкам, может значительно улучшить навыки коммуникации и взаимодействия для детей с СДВГ. Использование адаптированных игр и активностей, направленных на формирование лексических навыков, помогает облегчить процесс обучения, делая его более интерактивным и доступным, что способствует повышению мотивации, снижению тревожности за неудовлетворительную оценку и созданию положительного отношения к обучению.

Таким образом, применяя игровые технологии и адаптируя учебные задачи, мы можем создать эффективную образовательную среду, которая будет поддерживать и развивать способности детей с СДВГ, помогая им реализовать свой потенциал и достигать успехов в обучении.

Список литературы

1. Бадалян А.Х. Формирование и развитие лексических навыков в процессе обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2018. – № 13 (199). – С. 111–113.
2. Быкова Н.И., Поспелова М.Д., Дули Дж. Английский в фокусе. Spotlight 4 : учебник для школ. – М. : Просвещение, 2025.
3. Заведенко Н.Н. Клинические рекомендации по диагностике и лечению синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей [Электронный ресурс]. – URL: <https://files.studentit.ru/previewfile/147662?ysclid=mlq7cre26m717942617> (дата обращения: 20.10.2025).
4. Об Образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 г. 2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025), ст. 79 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mlq7hlzfy2560137728 (дата обращения: 20.10.2025).
5. Работа с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности от дошкольного до подросткового возраста на разных уровнях получения образования Методические рекомендации // Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием Российской академии образования», 2017.
6. The global prevalence of ADHD in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis [Электронный ресурс] – URL: <https://ijponline.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13052-023-01456-1> (дата обращения: 20.10.2025).

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Князева Эльвира Радиковна, магистрант кафедры
педагогики и психологии

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается теоретический обзор исследований зарубежных и отечественных авторов, посвященных изучению феномена временной перспективы. Описываются результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие юноши и девушки 10-х классов. Выявлены некоторые особенности временной перспективы и взаимосвязей с такими личностными качествами, как смысложизненные ориентации, базисные убеждения, иррациональные установки у испытуемых в зависимости от пола. Юноши, проявляя рациональный подход и ориентацию на будущее, демонстрируют гибкость и уверенность в принятии решений. В то время как девушки акцентируют внимание на анализе прошлого опыта и переживании настоящего. Выявлено, что ориентация на фаталистическое и гедонистическое настоящее связана с затруднением формирования жизненных целей и снижением устойчивости в действиях. Представленные результаты исследования могут служить основой для разработки программы, направленной на осознание и интеграцию прошлого, настоящего и будущего, что позволит повысить адаптивность личности и ее более успешную реализацию в жизни.

Ключевые слова: временная перспектива, личность, смысложизненные ориентации, иррациональные установки, базисные убеждения

CHARACTERISTICS OF TIME PERSPECTIVE AND PERSONALITY CHARACTERISTICS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Elvira R. Knyazeva, Master's Student of the Department
of Pedagogy and Psychology

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article presents a theoretical review of research by international and domestic authors devoted to the phenomenon of time perspective. The results of an empirical study involving tenth-grade boys and girls are described. Certain characteristics of time perspective and its relationships with such personality traits as life purpose orientations, core beliefs, and irrational attitudes are identified in the subjects

depending on gender. Boys, displaying a rational approach and a future-oriented approach, demonstrate flexibility and confidence in decision-making, while girls emphasize the analysis of past experiences and the experience of the present. It was found that a focus on a fatalistic and hedonistic present is associated with difficulty in forming life goals and a decrease in sustainability. The presented research results can serve as a basis for developing a program aimed at recognizing and integrating the past, present, and future, which will improve individual adaptability and successful life outcomes.

Keywords: time perspective, personality, life purpose orientations, irrational attitudes, core beliefs

Ранняя юность – важный этап выбора жизненного пути, активного становления личности, формирования профессиональных планов, подготовки к их реализации, когда фактор времени играет важную роль. Это время планирования и прогнозирования будущего, осознание настоящего через призму анализа прошлого в своей жизни. В процессе профессионального и личностного самоопределения юношей и девушек сбалансированная временная перспектива, смысловые ориентиры, сформированная на данный момент система ценностей, убеждений, установок определяет качество их жизни, а значит, закладывает основы успешной самореализации в дальнейшем. Таким образом, изучение временной перспективы во взаимосвязи с личностными характеристиками является актуальным в контексте современных реалий.

Изучение временной перспективы отражено в трудах зарубежных и отечественных исследователей XX – начала XXI вв. К. Левин в своей теории поля рассмотрел понятие «временной перспективы». Как научный термин, впервые он был использован Л. Франклом (1939), который характеризовал временную перспективу как «полную совокупность представлений индивидуума о своем психологическом будущем и психологическом прошлом, существующих в данный момент времени». Продолжением исследований по данной проблематике являются труды Т. Дж. Коттла (1977), Ж. Нюттена и Э. Тулвинга (1985), Ф. Зимбардо и Дж. Бойда (2010).

Ф. Зимбардо создана методика для изучения временной перспективы. Он выделил пять типов временной перспективы: прошлое позитивное, прошлое негативное, настоящее гедонистическое, настоящее фаталистическое и будущее, показав, что индивидуальные различия в восприятии времени оказывают влияние на мотивацию и поведение человека. Ученый определил временную перспективу как процесс, объединяющий временную линию жизни человека во временные категории, что упорядочивает, структурирует и придает смысл жизни индивида [3]. В.И. Ковалев ввел понятие «временная трансперспектива», в котором отражается способность сознания объединять прошлое, настоящее и будущее [4]. Исследования показали, что временная трансперспектива является важным фактором формирования личности и ее отношения к жизни.

В отечественных исследованиях сохраняется интерес к изучению данного феномена. А. Сырцова, обращаясь к данной теме, выделила современные психологические концепции, подходы временной перспективы личности, такие

как: мотивационный подход, подход в русле психологии жизненного пути, психологический подход к проблеме нарушения временной перспективы, представление о временной перспективе как о черте личности, концепцию Ф. Зимбардо, что подтверждает отсутствие единого понимания этого феномена [10].

Ряд современных исследований посвящены изучению временной перспективы в подростковом и юношеском возрастах. Ю.А. Володина и Н.В. Матяш считают, что активное становление временной перспективы, в том числе профессиональной, начинается в подростковом возрасте [2]. Ю.А. Парамонова выявила доминирование ориентации подростков на «гедонистическое настоящее» и «позитивное прошлое», что отражает их стремление к получению преимущественно наслаждения в жизни «здесь и сейчас», а также оценивание событий прошлого как приятных [9]. Рассматривая роль временной перспективы в самоопределении подростков, О.В. Кузнецовой в процессе эксперимента было выделено пять типов подростков, по-разному оценивающих свое психологическое время. Был сделан вывод о том, что подростки имеют разные стратегии построения жизненной перспективы в зависимости от восприятия времени, что характеризует их разную степень психологической зрелости. Автор отмечает, что развитие временной перспективы влияет на формирование профессионального и личностного самоопределения [5]. Подобный вывод сделала Ж.А. Леснянская, которая утверждает, что уровень развития временной перспективы обуславливает уровень профессионального самоопределения [6].

Имеются исследования, направленные на изучение подростков со сложной социальной ситуацией. В.А. Ясная, И.И. Замуруева обнаружили различные конструкты «девиантной» и «нормативной» временной перспективы у подростков, а также специфику этого феномена, который по-разному проявляется у мальчиков и девочек [12]. Характерной особенностью девиантных подростков, по мнению О.В. Липуновой, является сниженная способность протраивать свою временную перспективу [7]. В работе О.К. Таусиновой и А.А. Дьячук отмечается определенная специфика временной перспективы у подростков, переживших насилие в семье, обусловленная психотравмирующим опытом, который создает искажение оценки событий [11].

На основе теоретического анализа литературы Д.О. Анисимова сформулировала выводы о важности в юношеском возрасте осознания единства и целостности временной перспективы, а также о влиянии временной перспективы на осмысленность, управляемость, насыщенность жизни [1]. Исследование А.К. Маклакова и А.А. Сидоровой посвящено определению специфики временной перспективы между обучающимися 9–10-х, 10–11-х классов, а также взаимосвязей с личностным адаптационным потенциалом. Была выявлена возрастная положительная динамика «позитивного прошлого», как насыщенного, динамического периода жизни. К 11 классу усиливается фокусировка на «будущем», что отражает осознанность выбора дальнейшего жизненного пути и соответствует возрастным особенностям испытуемых. Была подтверждена связь восприятия временной перспективы и адаптационных способностей учащихся [8].

Таким образом, осознанность временной перспективы и понимание ее значимости в процессе становления личности человека требует дальнейших исследований. Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи между показателями временной перспективы и личностных установок у юношей и девушек в раннем юношеском возрасте в зависимости от пола.

Методы и база исследования

Для выявления взаимосвязи между показателями временной перспективы и личностными особенностями старшеклассников было проведено исследование на базе средней образовательной школы г. Перми. В исследовании приняли участие 73 учащихся 10–11-х классов в возрасте 16–17 лет. Для реализации поставленной цели были использованы следующие методики: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, который диагностирует профиль временной перспективы и доминирующий стиль переживания времени; тест смысложизненных ориентаций; шкала базовых убеждений Янов-Бульмана; методика иррациональных установок Эллиса. Валидность опросников подтверждается российскими исследованиями.

Результаты исследования

Проведен сравнительный анализ показателей временной перспективы среди юношей и девушек с использованием Т-критерия Стьюдента. Полученные результаты свидетельствуют о том, что значимых различий между исследуемыми группами не выявлено, однако обнаружены тенденции, указывающие на определенные особенности восприятия времени.

Анализ данных показывает, что показатель гедонистического настоящего ($p \leq 0,09$) демонстрирует некоторые различия между группами, что указывает на возможные отличия в восприятии учащимися ценности и важности текущего момента. Показатель «Трансцендентного будущего» ($p < 0,09$) также приближается к близко значимому уровню, что указывает на потенциальные различия в восприятии долгосрочных перспектив и абстрактного будущего.

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ по Пирсону, позволяющий выявить взаимосвязи между показателями временной перспективы и показателями смысложизненных ориентаций (табл. 1).

Таблица 1

Анализ корреляционных связей между показателями временной перспективы и смысложизненными ориентациями у юношей

Показатель	ФН	ГН
Цель	–0,49**	–0,32*
Процесс	–0,38*	–0,32*

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p \leq 0,01$; ФН – фаталистическое настоящее, ГН – гедонистическое настоящее.

Полученные данные демонстрируют, что показатель временной перспективы «Фаталистическое настоящее» и «Гедонистическое настоящее» имеет от-

рицательную связь со шкалой «цель» ($r = -0,49^{**}$), ($r = -0,32^*$). Отрицательные коэффициенты связи показывают, что юноши имеющие выраженную ориентацию на настоящее, будь то фаталистический или гедонистический подход, испытывают трудности в формировании ясных жизненных целей и определении направления своего развития.

Кроме того, выявлено, что показатель «Процесс» ($r = -0,38^*$), ($r = -0,32^*$) имеет слабую, но устойчивую отрицательную связь с «Фаталистическим настоящим» и «Гедонистическим настоящим», что может указывать на стремление наслаждаться текущим моментом, оно препятствует формированию устойчивых планов и снижает внимание к процессу реализации. Такое поведение ведет к отсутствию устойчивости и последовательности в действиях, что существенно замедляет личностное развитие.

Анализ корреляционных связей между показателями временной перспективы и смысложизненными установками выявил некоторую специфику проявления связей у девушек по сравнению с юношами (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционные связи между показателями временной перспективы и смысложизненными ориентациями у девушек

Показатель	НП	ФН	ГН	Б
Цель	-0,41**	-0,49***	-0,32*	0,35*
Процесс		-0,38**	-0,32*	
Результативность	-0,45**	-0,50**	-0,35*	
Локус Я	-0,35*	-0,44**	-0,32*	0,34*
Локус жизнь	-0,39**	-0,53***		
Показатель осмысленности жизни	-0,45**	-0,54***	-0,39**	

Примечание: $*p < 0,05$, $**p \leq 0,01$; НП – негативное прошлое, ФН – фаталистическое настоящее, ГН – гедонистическое настоящее, Б – будущее.

Корреляционная связь по шкале «Цель» демонстрирует выраженную обратную связь с показателями «Фаталистическое настоящее» ($r = -0,49^{**}$) и «Гедонистическое настоящее» ($r = -0,32^*$), что может свидетельствовать о влиянии когнитивных установок и осознания будущего на формирование личных целей. Положительная корреляция с показателем временной перспективы «Будущее» ($r = 0,35^*$) подтверждает идею о том, что целенаправленная деятельность тесно связана с ощущением будущего и стремлением к его контролю.

По шкале «Процесс» временная перспектива имеет отрицательную корреляцию со шкалой «Фаталистическое настоящее» ($r = -0,38^{**}$) и «Гедонистическое настоящее» ($r = -0,32^*$), что может говорить о сложности восприятия хода времени у девушек, ориентированных на настоящее. Это подтверждается и отрицательной корреляцией показателя «Результативности» с шкалой «Фаталистическое настоящее» ($r = -0,50^{**}$) и «Гедонистическое настоящее» ($r = -0,35^*$).

«Локус контроля» демонстрирует значительные различия: шкала «Локус Я» показывает отрицательную связь с показателем «Фаталистическое настоящее» ($r = -0,44^{**}$) и «Гедонистическое настоящее» ($r = -0,32^*$), что может свидетельствовать о тенденции девушек с более выраженным внешним локусом контроля воспринимать время менее структурированно. В то же время «Локус жизни» отрицательно коррелирует с «Фаталистическим настоящим» ($r = -0,53^{***}$) и «Гедонистическим настоящим» ($r = -0,39^{**}$), что дополнительно подтверждает идею о том, что ощущение зависимости от внешних обстоятельств снижает способность к осмыслению времени.

Анализ взаимосвязей между показателями временной перспективы и базисными убеждениями, иррациональными установками представлен в табл. 3 и табл. 4.

Таблица 3

Корреляционные связи между показателями временной перспективы базисные убеждения и иррациональные установки у юношей

Показатель	НП	ФН	Б	ТБ
Справедливость	-0,32*			
Фрустрационная толерантность		0,40*	-0,32*	0,27*

Примечание: $*p < 0,05$, $**p \leq 0,01$; НП – негативное прошлое, ФН – фаталистическое настоящее, Б – будущее, ТБ – трансцендентное будущее.

Таблица 4

Корреляционные связи между показателями временной перспективы и базисных убеждений, иррациональных установок у девушек

Показатель	НП	ПП	ФН	ГН
Доброжелательные отношения				-0,30*
Образ Я			-0,37*	
Должествование себя		0,33*	-0,32*	
Оценочная установка	-0,33*		-0,46**	
Степень рациональности мышления			-0,35*	

Примечание: $*p < 0,05$, $**p \leq 0,01$; НП – негативное прошлое, ПП – позитивное прошлое, ФН – фаталистическое настоящее, ГН – гедонистическое настоящее.

Корреляционная связь по шкале «Справедливость» показывает отрицательные корреляции со шкалой «Негативное прошлое» ($r = -0,32^*$), что указывает на то, что юноши воспринимают окружающий мир как менее справедливый и демонстрируют меньшую структурированность временного восприятия.

Высокий уровень «Фаталистического настоящего» ($r = 0,40^*$) по шкале «Фрустрационная толерантность» может указывать на склонность к принятию

текущей ситуации как неизменной, что может снижать уровень стресса от фрустрации. А также низкий показатель по шкале «Будущее» ($r = 0,32^*$) может значительно снижать фрустрационную толерантность, так как ожидание негативных событий может вызывать тревогу и стресс. Это может усиливать иррациональные установки, так как юноша будет убежден в том, что его ожидания оправданы.

Анализ корреляционных связей между показателями временной перспективы, базисными убеждениями, иррациональными установками девушек выявил некоторую специфику взаимосвязей в отличие от юношей.

Базисные убеждения также демонстрируют интересные корреляции. Шкала «Образ Я» отрицательно связана с «Фаталистическое настоящее» ($r = -0,37^*$), что говорит о снижении уверенности в себе у девушек, ориентированных на прошлый опыт.

Шкала иррациональных установок показывает неоднозначные результаты. Шкала «Должестование себя» имеет положительную корреляцию с показателем «Позитивное прошлое» ($r = 0,33^*$), что может свидетельствовать о взаимосвязи между высокими требованиями к себе и осознанием будущего. В то же время шкала «Катастрофизации» имеет слабую отрицательную связь с «Гедонистическое настоящее» ($r = -0,30^*$), что подтверждает связь тревожности с осмыслением временной перспективы.

Выводы

Временная перспектива является важным фактором, влияющим на развитие личности старшеклассников. Сравнительный анализ временной перспективы среди юношей и девушек показал, что значимых различий показателей временной перспективы не обнаружено, однако выявлены тенденции, свидетельствующие о некоторых различиях в восприятии прошлого, настоящего и будущего.

Имеется специфика взаимосвязей между показателями временной перспективы и личностных характеристик у юношей и девушек. Юноши, проявляя рациональный подход и ориентацию на будущее, демонстрируют гибкость и уверенность в принятии решений. В то время как девушки акцентируют внимание на анализе прошлого опыта и переживании настоящего, что свидетельствует о более глубоком уровне осознанности своих действий. Эти результаты подчеркивают важность учета различий в зависимости от пола и могут служить основой для разработки программы, направленной на осознание и интеграцию прошлого, настоящего и будущего, что позволит повысить адаптивность личности и ее более успешную реализацию в жизни.

Список литературы

1. Анисимова Д.О. Особенности развития временной перспективы в юношеском возрасте // Мировая наука. – 2022. – № 11 (68). – С. 13–16.
2. Володина Ю.А., Матяш Н.В. Предпрофильная подготовка детей, оставшихся без попечения родителей, в учреждениях интернатного типа // Концепт. – 2012. – № 8.

3. Зимбардо Ф., Бойд Дж.. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.
4. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории. – М. : Наука, 1995. – С. 179–184.
5. Кузнецова О.В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12, № 3. – С. 5–15
6. Леснянская Ж.А. Временная перспектива старшеклассников сельской школы, ее развитие и влияние на профессиональное самоопределение : автореферат. ... канд. псих. наук. – Иркутск, 2008. – 22 с.
7. Липунова О.В. Особенности временной перспективы девиантных подростков // Наука и мир. – 2016. – № 3 (31).
8. Маклаков А.Г., Сидорова А.А. Взаимосвязь и временной перспективы и адаптационных характеристик обучающихся общеобразовательной школы при переходе в старшие классы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2024. – № 2. – С. 157–175.
9. Парамонова Ю.А. Особенности временной перспективы личности подростков // Развитие общественных наук российскими студентами. – 2017. – № 1. – С. 101–106.
10. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности : дис. ... канд. психол. наук / Моск. гор. психол.- пед. ун-т. – М., 2008. – 24 с.
11. Таусинова О.К., Дьячук А.А. Особенности временной перспективы подростков, переживших насилие в семье // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 1 (35).
12. Ясная В.А., Замуруева И.И. Временная перспектива подростков с девиантным поведением: особенности и связь с толерантностью к неопределенности и самооценкой // Психологическая наука и образование. – 2012. Т. 4, № 2.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ЯПОНИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ САЯКИ МУРАТЫ

Кутровская Злата Владиславовна, студент факультета филологии
и медиакоммуникаций

Поляков Олег Юрьевич, доктор филологических наук,
профессор кафедры русской и зарубежной литературы

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. Рассматривается отражение социальных проблем японского общества в творчестве Саяки Мураты на примере романов «Человек-комбини» и «Земляноиды». Исследование сосредоточено на анализе художественных образов, с помощью которых отражается влияние на структуру общества отношений «ути-сото» (деление на своих и чужих), вследствие которого возникает концепция «амаэ» – зависимости от одобрения окружающих. Писательница анализирует такие социальные явления, как вынужденная мимикрия под «нормального человека», хикикомори (феномен добровольного затворничества) и «травоядные мужчины» (мужчины, отказавшие от романтических отношений). Ее героини являются лицами этих социальных пороков. Особое внимание уделяется авторским приемам Мураты – использованию гротеска и гиперболы – которые позволяют превратить частные истории маргинальных персонажей в обобщенные социальные символы. Методологическую основу составляют исследования русских и японских ученых. Делается вывод о том, что, репрезентируя эти явления, Мурата вскрывает системный конфликт между индивидуальностью и подавляющими социальными нормативами.

Ключевые слова: Саяка Мурата, японская литература, теория амаэ, хикикомори, «травоядные мужчины».

REPRESENTATION OF JAPANESE SOCIAL ISSUES IN SAYAKA MURATA'S WORKS

Zlata V. Kutrovskaya, Student in the Faculty of Philology
and Media Communications

Oleg Y. Polyakov, Doctor of Philology, Professor in the Department
of Russian and Foreign Literature

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This paper examines the reflection of Japanese social issues in Sayaka Murata's works, using the novels «The Combi Man» and «The Earthlings» as examples. The study focuses on the analysis of artistic images that reflect the influ-

ence of uchi-soto (their-orientation) on the structure of society, leading to the concept of «amae» – dependence on the approval of others. The author analyzes social phenomena such as the forced mimicry of a «normal person», hikikomori (a phenomenon of voluntary seclusion), and «herbivorous men» (men who have rejected romantic relationships). Her characters are the face of these social vices. Particular attention is paid to Murata's signature techniques – the use of grotesque and hyperbole – which allow her to transform the individual stories of marginalized characters into generalized social symbols. The methodological basis is based on research by Russian and Japanese scholars. It is concluded that, by representing these phenomena, Murata reveals a systemic conflict between individuality and oppressive social norms.

Keywords: Sayaka Murata, Japanese literature, amae theory, hikikomori, herbivorous men.

Введение

Одна из особенностей японской культуры – ее групппоориентированность. Н.С. Шендеровская пишет: «Принцип отношений «ути-сото» (внутренний-внешний) определяет принадлежность японца к определенной группе. Вследствие этого степень формализованности отношений относительно других стран высока, и японцы выстраивают отношения, манеру поведения, тон, основываясь, прежде всего, на том, к какой группе принадлежит собеседник и какой у него статус» [5, с. 142]. Вследствие четкого социального деления на «ути» и «сото» (иначе говоря, на своих и чужих) происходит маргинализация людей, не вписавшихся в систему по тем или иным причинам. В книгах С. Мураты эти абстрактные проблемы приобретают лицо в конкретных персонажах и их судьбах.

Целью данной работы является анализ художественной репрезентации ключевых социальных проблем Японии в прозе С. Мураты. Для достижения этой цели в статье решаются следующие задачи: проследить, как давление групппоориентированного общества порождает маргинализацию личности; исследовать на материале романов «Человек-комбини» и «Земляноиды» конкретные формы социального отчуждения, такие как хикикомори, «травоядные мужчины» и вынужденная мимикрия под норму; а также выявить авторские приемы, с помощью которых частные истории персонажей обретают характер обобщенного социального диагноза.

Основная часть

Следствием отношений «ути-сото» является теория амаэ – концепция, которую разработал психоаналитик Д. Такэо в своей книге «Анатомия зависимости». Он определяет амаэ как «зависимость от благожелательности других» [1, с. 13]. При принятии решения японец ориентируется на то, насколько благожелательно и снисходительно отнесутся к нему окружающие. Дои считает, что именно на этом основывается иерархичность японского общества, где есть четкое противопоставление «старших» и «младших». М.Н. Корнилов говорит о том, что существуют два патологических проявления амаэ: «Первое – амаэсуги – характеризуется привычкой во всем полагаться на добрую волю других, отсутствием дисциплины и безответственностью. Второе – амаэкасисюги – от-

личается не только надеждой на добрую волю других, но и чрезмерной самонадеянностью и снисходительностью к себе» [2, с. 200].

Одно из негативных последствий амаэ – это поиск социального одобрения, приобретающий нездоровую окраску. Для японцев настолько важна оценка окружающих, что они решаются на брак, меняют место работы или место жительства, если это позволяет им выглядеть более презентабельно в глазах окружающих.

Многие герои произведений С. Мураты испытывают амаэ, которое может приобретать пугающие формы. В романе «Человек-комбини» главная героиня Кэйко Фурукура – девушка, работающая в комбини. Она лишена эмпатии, однако стремится понравиться обществу, казаться «нормальной женщиной». Она копирует поведение окружающих, их стиль, манеру разговаривать. О себе она говорит: «Почти все мое нынешнее «Я» состоит из тех, кто меня окружает. На одну треть – из Идзуми-сан, еще на треть – из Сугавары, процентов на двадцать – из нашего директора, и пока еще немного – из Сасаки, уволившейся полгода назад» [4, с. 20–21]. Копирование чужих привычек для нее – способ получить одобрение окружающих.

Кэйко нравится работать в комбини, потому что для нее это ясный, четкий мир с понятными правилами (в отличие от мира за пределами магазина), но общество считает работающих там неудачниками. Комбини – место для подработки студентов, домохозяек и пенсионеров. Чтобы избежать позорного клейма, Кэйко вместе с сестрой Мами придумывает отмазки: хронические недуги, уход за больными родителями и пр. Однако она сдается, и под давлением общества начинает искать «нормальную» работу.

Еще один шаг, который девушка делает под давлением общества, – это отношения с Сихарой, безработным мужчиной. Появление в ее доме мужчины радует как семью, так и знакомых по работе. С помощью этого она избавляется от «странности» и поэтому находит такое положение дел выгодным, хотя между женщиной и Сихарой нет и намека на близость или хотя бы дружбу. Мужчина живет в ванной, и Кэйко с ним почти не видится. Однако женщина сразу отмечает то, как меняется отношение к ней окружающих: «В отличие от вечеринки, на которой я объявила, что «еще ни с кем не была», сегодня мои друзья очень приветливы и говорят со мной на удивление понимающим тоном» [4, с. 86]. Героиня получает одобрение, которого добивалась, и теперь может жить куда спокойнее.

В романе «Земляноиды» тоже прослеживается влияние амаэ на героев. Нацуки, главная героиня, с детства была странной девочкой. Она рано понимает, что одобрение окружающих – ее путь к выживанию, поэтому начинает имитировать «нормальность», повторяя поведение окружающих, вплоть до того, что использует те же символы и эмодзи, что и собеседник: «Особого смысла в этих значках я, конечно, не нахожу, но все же они помогают выстраивать диалоги так, чтобы мои ответы не звучали чересчур напряжно или, наоборот, слишком пусто и безразлично, – и в целом снижают вероятность того, что собеседник «на том конце» ощутит дискомфорт» [3, с. 59–50]. Когда ей исполнился тридцать один год, и окружающие стали чаще спрашивать ее о замужестве, она

на сайте знакомств находит мужчину для заключения брака. Они оба находят в этом браке то, что хотят: нацуки получает одобрение семьи и подруг, а мужчина сбегает от постоянной слежки родителей.

С. Мурата завуалированно критикует чувство амаэ. Ее герои, пусть и странные, хотят жить так, как им удобно, однако общество заставляет их соответствовать социальным нормам: ходить на «нормальную» работу, состоять в отношениях, вести себя как «нормальный» человек. Герои не просто зависят от одобрения окружающих, они старательно имитируют «нормальность» для этого. В своих романах Мурата показывает, насколько абсурдным компромиссам приводит это желание вписаться в общество.

Одна из проблем японского общества – хикикомори. Впервые термин «хикикомори» ввел японский психолог Т. Саито [7, с. 43]. Это люди со специфическим, отшельническим образом жизни, полностью находящиеся на попечении родных. Они отказываются от какой-либо социализации, в том числе могут месяцами не выходить из своей комнаты и не общаться с домочадцами. Чаще всего этому подвержены подростки и молодые люди. Такое затворничество возникает на почве высоких требований от общества и семьи. Таким образом молодые люди предпочитают не вливаться в общество, разочаровывая родителей «заранее», отказываются от каких-либо достижений. Феномен хикикомори можно отнести к амаэкачисюги, так как затворники живут полностью на попечении семьи, надеясь, что доброе отношение родных к ним не позволит их бросить.

Ярким примером хикикомори в произведениях Мураты является Сираха, «парень» Кэйко из романа «Человек-комбини». Когда Фурукура предлагает ему жить с ней, он соглашается с одним условием, что она спрячет его от окружающего мира: «Хочу просто дышать до последнего вздоха – так, чтоб ко мне никто не лез. Это все, о чем я мечтаю...» [4, с. 82]. Его отказ от социализации доходит до абсурда: он даже не хочет забрать вещи из магазина, откуда уволился. Он живет в ванной квартиры Кэйко и зачастую видит ее только тогда, когда она дает ему «корм». Сихаре также присуще злоупотреблением амаэ: он берет деньги взаймы у своих родственников и не возвращает их, а когда невестка приходит требовать долг, он искренне этому удивлен. Еще можно отметить его сознательный отказ от нормальной жизни, о чем он говорит Кэйко довольно прямо: «Как же давно я хотел отомстить! Всем тем, кому дозволено паразитировать на других – например, уже только потому, что они женщины. Как давно мечтал: вот бы и мне стать паразитом, им в отместку. И теперь, Фурукура, я решил, что и дальше буду сознательно паразитировать на тебе» [4, с. 94–95]. Образ Сирахи оказывается не просто индивидуальным случаем, а репрезентацией целого социального пласта – людей, для которых уход из общества становится осознанным ответом на его требования и даже философией.

В 2006 г. журналистка М. Фокусава впервые употребила термин «травоядные мужчины» («сосеку данши»), которым она обозначила мужчин, не заинтересованных в романтических отношениях и вступлении в брак [6]. Со временем термин стал популярным в СМИ и социальных сетях. Многие мужчины, которые относят себя к «травоядным», говорят, что у них нет сил на близкое

или романтическое общение с женщинами из-за большой усталости после работы, где они вынуждены брать сверхурочные, и после работы проводить время с коллегами для установления близких отношений. Подобное поведение также связано с давлением со стороны общества. Некоторые считают, что нежелание заводить отношения связано с культурой аниме и манги, где женские образы слишком идеализированы.

В романе «Земляноиды» таким «травоядным мужчиной» является муж Нацуки. Изначально он живет с родителями, однако ему надоедает их постоянная слежка, и он женится на едва знакомой женщине. Он часто меняет работы, увлекается патинко – игровыми автоматами. Он считает, что живет, ускользая от глаз общества. Его романтические потребности реализуются через массовую литературу: «И хотя он испытывает сексуальное желание, удовлетворяет его только по книжкам да комиксам» [3, с. 119]. Его пассивное поведение – отражение проблемы травоядных мужчин.

Заключение

В произведениях С. Мураты отражены проблемы общества, вырастающие из строгих отношений «ути-сото». Писательница рисует гротескные образы, в которых явно угадываются целые социальные типы (например, хикикомори или «травоядные мужчины»). Она гиперболизирует реакцию героев на социальное давление, показывая крайности этого явления: от конформизма, перерастающего в погоню за одобрением, до полного отказа от социального взаимодействия. В текстах Мураты раскрывается конфликт между ожиданиями общества и желаниями конкретной личности и то, к чему этот конфликт приводит.

Список литературы

1. Дои Т. Структура АМАЭ. Анатомия зависимости. Фундаментальный анализ японского характера // Серебряные струны. – 2001. – 200 с.
2. Корнилов М.Н. Японская культурная традиция: коммуникационный и психопатологический подходы // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 9, Востоковедение и африканистика // Реферативный журнал. Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук. – 2005. – С. 197–202.
3. Мурата С. Земляноиды // Porncorn Books, 2025. – 272 с.
4. Мурата С. Человек-комбини // ИНДИВИДУУМ ПРИНТ. – 2025. – 144 с.
5. Шендеровская Н.С. Группизм как центральный элемент национального характера японцев // Мир русскоговорящих стран. – 2022. – № 4 (14). – С. 141–151.
6. Drake Baer. Herbivore men are why nobody's having sex in Japan [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.businessinsider.com/herbivore-men-in-japan-are-not-having-sex-8-15?r=US&IR=T> (дата обращения: 29.10.2025).
7. Saito T. Hikikomori // Adolescence Without End. Minneapolis, MN : University of Minnesota Press, 2013. – 216 p.

ОТРАЖЕНИЕ ВЗГЛЯДОВ Л.Н. ТОЛСТОГО ПОЗДНЕГО ПЕРИОДА ТВОРЧЕСТВА В ПОВЕСТИ «ОТЕЦ СЕРГИЙ»

Маслова Анна Геннадьевна, доктор филологических наук,
профессор кафедры русской и зарубежной литературы
и методики обучения, доцент

Сечко Ксения Дмитриевна, студент педагогического
института группы

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. «Отец Сергей» – повесть, отражающая мировоззрение Л.Н. Толстого позднего периода. Основная идея повести – поиск Бога в себе и в окружающем мире. Главный герой повести, разочаровавшись в мирской карьере, идет в монастырь, но он подвержен порокам тщеславия и похоти, мешающим ему обрести смирение. В повести показаны духовные взлеты и падения отца Сергия, стремящегося найти истину в монастырском послушании и служении. Писатель показывает, что монастырь не является тем пространством, где можно обрести Божественный свет. Отец Сергей возвращается в мир и находит истину в служении людям: он «опростился», забыв о тщеславии, стал служить у богатого человека, учить детей и ходить за больными. Важным для выражения этики «позднего» Л.Н. Толстого является образ Пашеньки, через который показано, что простые люди, не осознающие своей связи с Богом, на самом деле намного ближе к Богу, чем люди, подобно Сергию, ищущие духовный свет в монастырях и церквях. Жизнь Сергия, его обретение веры через повседневную деятельность «ради людей» отражает духовные искания самого Л.Н. Толстого в 1880–1910-е гг.

Ключевые слова: русская литература XIX в., духовный кризис Л.Н. Толстого, философская повесть, духовный реализм.

A REFLECTION OF L.N. TOLSTOY'S VIEWS OF HIS LATE PERIOD IN THE NOVEL «FATHER SERGIUS»

Anna G. Maslova, Doctor of Philology, Professor, Department of Russian
and Foreign Literature and Teaching Methods, Associate Professor

Ksenia D. Sechko, Student, Pedagogical Institute, Group

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. «Father Sergius» is a novella reflecting L.N. Tolstoy's worldview in his late period. The novella's central theme is the search for God within oneself and in the world around us. The protagonist, disillusioned with his secular career, enters a

monastery, but is subject to the vices of vanity and lust, which prevent him from attaining humility. The novella depicts the spiritual ups and downs of Father Sergius, who strives to find truth in monastic obedience and service. The writer demonstrates that a monastery is not a place where one can find divine light. Father Sergius returns to the world and finds truth in serving others: he «simplified» himself, abandoning vanity, and began serving a rich man, teaching children, and caring for the sick. The image of Pashenka is crucial to expressing the ethics of L.N. Tolstoy's «late» writings, demonstrating that ordinary people, unaware of their connection with God, are in fact much closer to God than those like Sergius who seek spiritual light in monasteries and churches. Sergius's life, his discovery of faith through everyday activity «for the sake of others», reflects Tolstoy's own spiritual quest in the 1880s–1910s.

Keywords: 19th-century Russian literature, Tolstoy's spiritual crisis, philosophical novella, spiritual realism.

Введение

Поздний период творчества Л.Н. Толстого приходится на 1880–1910-е гг. Данный этап в творчестве Л.Н. Толстого знаменуется переосмыслением его мировоззренческих взглядов. В этот период он раздумывает о вечных вопросах, подвергая сомнению все социальные институты и расшатывая внутренние опоры души. Задумываясь, в чем же состоит истинное счастье, писатель разделяет всю деятельность на «счастье для себя» и «счастье для других». Подвергаются критике религиозные догмы. С 1880-х гг. Л.Н. Толстой оценивает окружающую действительность через призму интересов многочисленного русского крестьянства. В произведениях позднего этапа писатель определяет пути движения человека к нравственному свету.

В повести «Отец Сергей», посвященной жизнеописанию Степана Касатского, впоследствии ставшего отцом Сергием, показывается превращение главного героя из светского человека в монаха, и обратное возвращение его в мирскую жизнь. Через описание действий и мыслей главного героя Л.Н. Толстой поднимает такие важные для него в тот момент проблемы, как духовная борьба, противостояние искушениям и поиск внутренней опоры.

27 февраля 1890 г. Л.Н. Толстой посещает Оптину пустынь, чтобы лучше понять и прочувствовать атмосферу монастырской жизни, которую он собирался изобразить в своей повести. Поездка оставила у него негативное впечатление. Толстой критиковал показной аскетизм, который, по его мнению, скрывал «соблазны». Писатель считал, что монахи живут за счет чужого труда и назвал их «святыми, воспитанными рабством» [2, т. 1, с. 752]. После этой поездки он пишет первую редакцию повести, которая оформилась «не ранее марта 1890 г. и не позже мая того же года» [4, с. 259]. Однако впоследствии произведение существенно перерабатывается, Толстой возвращаясь к своему замыслу в 1891, 1895, 1898 гг., задуманный «сюжет повести долго «не отпускал» писателя» [3, с. 83], и это свидетельствует о значимости для автора, закладываемой в текст идеи.

Цель данного исследования – анализ повести «Отец Сергей» в контексте духовных исканий Л.Н. Толстого после пережитого им духовного кризиса рубежа 1870–1880-х гг.

Методы исследования: историко-литературный, биографический.

Актуальность исследования обусловлена тем, что повести позднего периода творчества Л.Н. Толстого, отражающие внутренние искания автора через изображение духовной борьбы, нравственных конфликтов и трагических столкновений личности с обществом и самим собой, позволяют глубже осмыслить художественный мир писателя.

Результаты исследования и их обсуждение

Основная идея «Отца Сергия» определилась с самого начала: борьба не столько с плотскими желаниями, сколько с тщеславием и «славой людской». 14 марта 1891 г., размышляя о главном герое своего произведения, Л.Н. Толстой пишет В.П. Золотареву: «То он думал, что живет для Бога, а под эту жизнь так подставилось тщеславие, что божьего ничего не осталось, и он пал; и только в падении, осрамившись навеки перед людьми, он нашел настоящую опору в боге. Надо опустить руки, чтобы стать на ноги» [2, т. 2, с. 23]. Дневниковые записи Л.Н. Толстого фиксируют основные этапы творческого процесса, связанные с созданием «Отца Сергия». В этих дневниковых заметках писатель отражает глубокие поиски духовного содержания человеческого бытия. Для раскрытия этого замысла Л.Н. Толстой в повести показывает противопоставление внешнего и внутреннего обликов главного героя, а также акцентирует внимание на теме искупления и самопознания.

Повесть начинается с описания Степана Касатского в обычной обстановке, воссоздаются его обыденные и повседневные действия. Знакомство с отцом Сергием, в ту пору еще молодым и перспективным офицером Степаном Касатским, начинается в переломный момент его судьбы. Он принимает решение, кардинально меняющее его жизнь: отказывается от успешной карьеры и брака с возлюбленной, чтобы посвятить себя служению Богу в монастыре. По мере развития сюжета автор погружает читателя в монастырскую жизнь, размышляя о вере и религии в целом.

Для героя главным счастьем в какой-то период становится любовь к девушке, которой он восхищен. Интересное соотношение святости и обыденности показано в следующем отрывке: «Разочарование в Мэри (невесте), которую он представлял себе таким ангелом, и оскорбление было так сильно, что привело его к отчаянию, а отчаяние куда? – к Богу, к вере детской, которая никогда не нарушалась в нем» [5, с. 11]. Таким образом, демонстрируется отношение героя к вере: он убежден, что Бог существует, он стремится к нему и к тому, что связано с религией. Для Степана идеалом является образ ангела, поэтому свою невесту он сравнивает именно с этим божественным существом, но каково же разочарование героя, когда он понимает, что невеста приближена не к небесному, а к земному миру. Тогда он разочаровывается в любимой, ведь она далека от божественного в понимании Касатского.

Следует обратить внимание в данном отрывке на высказывание о «вере детской». Возможно, упомянутое сравнение отражает авторское видение веры: дети искренни в своих действиях и невинны в понимании мира, поэтому и верят в чудеса и божественное провидение без тени сомнения. Так, через выражение «вера детская» Л.Н. Толстой формулирует свои воззрения на религиозное чувство: стремление к Богу должно быть естественным и искренним порывом.

Решающим моментом, являющимся завязкой основного сюжета духовной борьбы героя, ищущего Бога, в повести стало поступление Степана Касатского в монахи. Это было неожиданным для всех, и даже мать не поддерживала его, но он все равно принял необходимое для себя решение: «Он отвечал ей, что призвание Бога выше всех других соображений, а он чувствует его» [5, с. 11].

Степан поступает в монастырь в Покров день. Герой знакомится с порядками и, действуя из порыва честолубия, стремится к идеальному проявлению: «...монахом он старался быть совершенным: трудящимся всегда, воздержным, смиренным, кротким, чистым, не только на деле, но и в мыслях, и послушным...» [5, с. 12]. Религиозное чувство в герое смешивается с чувством гордости и желанием первенства: «Радость давало сознание смирения и несомненности поступков, всех определенных старцем» [5, с. 12].

Герой успешно борется с такими страстями, как похоть, жадность и блуд, но главный свой порок Касатский победить не может, он по-прежнему стремится к признанию и собственному возвеличиванию. Хотя отец Сергей должен проявлять сострадание по отношению к каждому, герой не сочувствует своим родным, ведь они находятся за пределами монастыря, а Касатского интересуют только успехи внутри обители и признание его действий другими монахами. Более того: «Все внимание, все интересы его были сосредоточены на своей внутренней жизни» [5, с. 13]. Таким образом, на примере отношения к близким проявляется истинное нутро главного героя, который даже к смерти матери остался равнодушен.

Страшным открытием для отца Сергея стала сниженная потребность людей в молитве. Ему казались все просьбы прихожан притворными и эгоистичными. Отец видит, что порывы общества не искренни, лишены добрых намерений, поэтому и сам разочаровывается в своих идеалах. Кроме того, в его размышлениях о людях проявляется стремление к тщеславию: «Он знал, что от этих лиц он ничего не узнает нового, что лица эти не вызовут в нем никакого религиозного чувства, но он любил видеть их, как толпу, которой он, его благословенье, его слово было нужно и дорого, и потому он и тяготился этой толпой, и она вместе с тем была приятна ему» [5, с. 31].

В монастыре отец Сергей провел девять лет, к тому же тринадцать лет прошли в уединении – все это время он посвятил вере. На протяжении всех лет послушания и монашества он испытывает сомнения в своем выборе. В его духовной карьере случаются и взлеты. К таким «взлетам» можно отнести противостояние отца Сергея похоти при встрече с Маковкиной и исцеление им четырнадцатилетнего мальчика.

Но не только с честолубием боролся отец Сергей. После появления Маковкиной, когда он отрезал себе палец, дабы не поддаться искушению, перед отцом явился новый соблазн: больная дочь купца Марья, оболотившая Касатского. После долгих лет монашеского служения Степан Касатский пришел к тому, что ему необходимо отречься от монастыря, ведь внутри он ощущал душевную пустоту, чувствовал «ослабление, потухание божеского света истины» [5, с. 29]. Находясь на службе, отец не мог оказывать помощь людям, так как потерял опору и стержень, за который он раньше держался в вере.

Неожиданно перед ним встает вопрос: «Насколько то, что я делаю, для Бога и насколько для людей?» [5, с. 29]. Эта мысль порождает раскол в душе Сергия, герой ощущает себя игрушкой в руках Дьявола. Поддавшись слабости и совершив грех с купцовой дочерью, он подвергает сомнению все то, что делал раньше: «Хотел, как обыкновенно в минуты отчаяния, помолиться. Но молиться некому было. Бога не было» [5, с. 37]. Он отправился в лес, подальше от места, где случилось его грехопадение. Во сне Степану Касатскому вспоминается образ старой знакомой, и это кажется ему посланием Бога, в Сергии вновь зарождается надежда. Эпизод встречи отца Сергия с Пашенькой позволил Л.Н. Толстому сформулировать мысль о том, что даже простая крестьянка, считающая себя далекой от Бога, на самом деле находится ближе ко Всевышнему, чем служители церкви. Несмотря на то, что молится она редко, происходит моление искренне и идет оно от души. «Пашенька именно то, что я должен был быть и чем я не был. Я жил для людей под предлогом Бога, она живет для Бога, воображая, что она живет для людей» [5, с. 44], – именно такими словами Л.Н. Толстой через образ героя говорит об истинной религиозности.

В сцене общения с Пашенькой отец Сергий исповедуется простой женщине в своих прегрешениях. Он признается в том, что он «не святой человек, даже не простой, рядовой человек: грешник, грязный, гадкий, заблудший, гордый грешник...» [5, с. 41]. В этот момент Прасковья Михайловна называет его светским именем «Стива», как бы возвращая его в облик обычного человека.

Повесть завершается паломничеством отца Сергия и его ссылкой в Сибирь, где Степан Касатский живет мирской жизнью и служит на благо людей: «учит детей и ходит за больными» [5, с. 46]. А.А. Балдин, размышляя над финалом «Отца Сергия», пишет, что эта повесть – «о красоте обыкновенной жизни, жизни непрославленной, безымянной» [1, с. 31]. Так, весь образ жизни главного героя произведения, и в особенности его жизнь в Сибири, в услужении у богатого человека, отражает взгляды «позднего» Л.Н. Толстого, считающего истинность веры в ее естественности, а истинность жизни – в «опрощении» и отказе от тщеславия.

Выводы

Таким образом, произведение «Отец Сергий» повествует о противоречивом представлении веры, где главный герой то приближается к Богу, то отдаляется от него. К шаткому положению его подводят различные случаи из жизни, но решающим становится событие, связанное с главным грехом отца Сергия – тщеславием. Л.Н. Толстой лаконично вплетает в сюжет образ женщины, не причастной к церкви, а живущей буднично, бесславно. Именно через образ Прасковьи Михайловны показано отношение простых людей, в том числе и крестьянства, к религии: люди, не осознавая причастности к Богу, оказываются к нему ближе священнослужителей. Ведь они действуют честно, не прикрито, в отличие от монахов, которые могут поклоняться Богу, исходя из своих личных мотивов, как это делал Степан Касатский. Л.Н. Толстой считал, что обретение веры связано с деятельностью «ради людей». Жизнь Сергия, в определенной степени, отражает духовные искания самого Л.Н. Толстого. Путь героя был непростым и отмечен глубокими внутренними переживаниями, отражающими

сложный конфликт в душе писателя. Касатский остался верен Богу, обрел его в своей душе. Возможно, в реальной жизни Л.Н. Толстой хотел такого исхода: не терять веру, несмотря ни на какие преграды.

Список литературы

1. Балдин А.А. «Исповедь» Л.Н. Толстого и его произведения 1880–1890-х гг. // Известия Уральского государственного университета. – 2000. – № 17. – С. 24–32.
2. Гусев Н.Н. Летопись жизни и творчества Л.Н. Толстого: в 2-х т. – М. : Гослитиздат, 1958. – Т. 1, 837 с.; М. : ГИХЛ, 1960. – Т. 2, 960 с.
3. Переверзева Н.А. Художественная функция символа и «контекст прошлого» в повести Л.Н. Толстого «Отец Сергей» [Электронный ресурс] // Вестник ТГУ. – 2008. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-funktsiya-simvola-i-kontekst-proshlogo-v-povesti-l-n-tolstogo-otets-sergiy> (дата обращения: 27.02.2025).
4. Толстой Л.Н. Отец Сергей. История писания и печатания. – М.; Л. : ГИХЛ, 1954. – С. 257–269.5.
5. Толстой Л.Н. Отец Сергей. – М.; Л. : ГИХЛ, 1954. – С. 5–46.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ДУХОВНОГО КРИЗИСА КОНСТАНТИНОМ ЛЕВИНЫМ В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

Маслова Анна Геннадьевна, доктор филологических наук,
профессор кафедры русской и зарубежной литературы
и методики обучения, доцент

Шильникова Елизавета Игоревна, студент

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. Раскрывается роль семьи в жизни и нравственном самоопределении Константина Левина, одного из главных героев романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Показан реалистический взгляд писателя на семейные отношения: Л.Н. Толстой не идеализирует жизнь супругов в браке, он изображает сложность супружеских отношений, опираясь на свой личный жизненный опыт. При этом на примере семьи Левина писатель выражает оптимистическое видение семьи, основой которой являются стремление к добру и чувство ответственности друг за друга. В исследовании доказано, что в семейном кругу, в любви к жене и ребенку, в осознании правды Кити, которая, несмотря на все трудности, с любовью и самоотверженностью заботится о сыне и находит радость в простых вещах, в повседневных делах Константин Левин находит путь к обретению истинного смысла жизни и преодолевает внутренние противоречия, которые терзают его душу. Любовь, пройдя через испытания и недопонимания, становится для Левина не просто романтическим чувством, а настоящим якорем, удерживающим его от полного погружения в пучину сомнений. Семья, с ее традиционными устоями и незыблемыми ценностями, становится для героя не просто опорой, но и мощным инструментом преодоления экзистенциального кризиса.

Ключевые слова: русская литература XIX в., Л.Н. Толстой, семейная тема, Константин Левин, духовный кризис, психологизм

FAMILY AS A FACTOR IN KONSTANTIN LEVIN'S OVERCOMING SPIRITUAL CRISIS IN L. N. TOLSTOY'S NOVEL «ANNA KARENINA»

Anna G. Maslova, Doctor of Philology, Professor, Department
of Russian and Foreign Literature and Teaching Methods,
Associate Professor

Elizaveta I. Shilnikova, Student, Pedagogical Institute

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article examines the role of family in the life and moral self-determination of Konstantin Levin, one of the main characters in Leo Tolstoy's novel

«Anna Karenina». The author's realistic view of family relationships is demonstrated: Tolstoy does not idealize married life; he depicts the complexity of marital relationships, drawing on his own life experience. Using the example of Levin's family, the author expresses an optimistic vision of family, founded on the desire for goodness and a sense of responsibility. The study demonstrates that within the family circle, in the love for his wife and child, in the realization of the truth in Kitty, who, despite all difficulties, lovingly and selflessly cares for her son and finds joy in simple things, in everyday affairs, Konstantin Levin finds a path to finding the true meaning of life and overcomes the internal contradictions that torment his soul. Love, having endured trials and misunderstandings, becomes for Levin not just a romantic feeling, but a true anchor, keeping him from completely plunging into the abyss of doubt. Family, with its traditional foundations and unshakable values, becomes for the hero not just a support but also a powerful tool for overcoming an existential crisis.

Keywords: 19th-century Russian literature, Leo Tolstoy, family theme, Konstantin Levin, spiritual crisis, psychology

Введение

Л.Н. Толстой в своем романе «Анна Каренина» (1873–1877) обращается к анализу семейной жизни разных слоев русского общества второй половины XIX в. Он показывает многогранность брака, раскрывает его сложности, иллюзии и трагедии. Анализ темы семьи в романе позволяет увидеть, как тесно личные драмы переплетаются с социальными и моральными проблемами. Так, по наблюдению Ю.С. Павловой и И.И. Тарасовой, в романах Л.Н. Толстого «отношения внутри семьи часто отражают противоречия между долгом и личными стремлениями» [4, с. 936].

Актуальность изучения данной темы связана с обострением проблемы сохранения брака в реалиях 20-х гг. XXI в., стремлением современных молодых людей обрести независимость, освободиться от «оков» супружества и «бремени» ответственности за свою семью, детей и близких. Л.Н. Толстой в своем романе показывает, что распад семьи не способствует решению вопроса об обретении счастья, а создание и сохранение семьи, в основании которой лежат взаимная любовь и чувство ответственности друг за друга, могут стать четким жизненным стержнем, создать условия для преодоления духовных кризисов, способствовать нравственному самосовершенствованию человека.

Цель предложенного исследования – доказать, что семейная тема в «Анне Карениной» – это не только изображение распада семейных связей в эпоху 1860–1870-х гг., но и выражение оптимистичного авторского взгляда на семью: Л.Н. Толстой в своем романе показывает положительное влияние семьи на человека, на его жизненное самоопределение, примером чего является брачный союз Константина Левина и Катерины Щербацкой.

Ведущий метод исследования – выборочный анализ художественного текста.

Результаты исследования и их обсуждение

Особое место в концепции Л.Н. Толстого, выраженной в романе «Анна Каренина», является утверждение важности семьи в нравственном самоопреде-

лении человека, что показано на примере жизни и судьбы Константина Левина – человека, стремящегося к истине, глубоко рефлексизирующего и постоянно терзаемого сомнениями. Экзистенциальный кризис, охвативший его в определенный момент жизни, становится одним из центральных мотивов романа, и именно семья и осмысление своей роли в семье помогают Константину Левину в преодолении внутреннего психологического конфликта. Согласно концепции И.Ю. Лученецкой-Бурдиной, «в финале романа утверждается любовь, далекая от традиционной, романной, когда Толстой, опровергая общепринятые представления, декларирует любовь как бесконечное единение людей в добре» [3, с. 191]. Для Л.Н. Толстого любовь в семье – это не столько взаимное чувство страсти, сколько общее стремление к добру и свету: «Доминирующий мотив в изображении отношений Левина и Кити – обретенный свет, истина» [3, с. 191].

Константин Левин – помещик, честный и «неуклюжий» в своих чувствах человек, долго и упорно добивавшийся руки Кити Щербацкой. Его любовь к ней была глубокой и чистой, основанной на уважении и восхищении. Вдохновляясь примером счастливой крестьянской пары Ивана Парменова и его супруги, союз которых скрепляется общим совместным трудом, Левин старается создать собственную семью, близкую к этому идеалу. Взгляды Левина, как подчеркивает Е.З. Киреева, основываются на народном мировидении, нравственном восприятии жизни, семейных традициях, «чтобы любовь и семейная жизнь всегда были одно» [2, с. 10].

Юная и очаровательная Кити сначала отвергла Левина, так как была увлечена блеском Вронского. Однако, обманувшись и пережив глубокое разочарование, она смогла разглядеть истинную ценность Левина и его любовь. Став супругой Левина, она не просто понимала его, а прямо угадывала его мысли. Левин стремится создать истинно духовный и чистый брак, в котором муж и жена становятся одним существом, сходно чувствующим и думающим. Они были предназначены друг для друга судьбой.

Л.Н. Толстой показывает сложность супружеских отношений. Как отметил Э.Г. Бабаев, «в истории Левина и Кити воплощены не только ранние, поэтичные воспоминания Толстого о начальной поре его семейной жизни, но и некоторые черты более поздних, осложнившихся отношений» [1, с. 15]. Даже в гармоничном семейном союзе через некоторое время возникают сложности и неудовлетворенность. В семейном союзе Левиных это связано с нарастающей внутренней тревогой и душевным тупиком Левина, вызванными неудовлетворенностью хозяйственной деятельностью и пессимизмом, овладевшим им после смерти брата: «И, счастливый семьянин, здоровый человек, Левин был несколько раз так близок к самоубийству, что спрятал шнурок, чтобы не повеситься на нем, и боялся ходить с ружьем, чтобы не застрелиться. Но Левин не застрелился и не повесился и продолжал жить» [5, с. 394].

Являясь человеком искренним и ищущим, он сталкивается с ощущением пустоты и бессмысленности существования. Его терзают вопросы о жизни и смерти, о предназначении человека, о вере. Он пытается найти ответы в философии, в общественной деятельности, в сельском хозяйстве, но все эти попытки

приносят лишь временное облегчение, не затрагивая глубинных струн его души. Его внутренний мир становится лабиринтом, из которого, кажется, нет выхода.

Ради Кити Левин переезжает в город перед ее родами, хоть и чувствует себя там беспокойно, сама Кити замечает: «... муж ее был не тот, каким она любила его и каким он бывал в деревне» [5, с. 263]. Между Левиным и Кити теряется взаимопонимание. Отсутствие полного душевного единения тревожит Левина.

После рождения сына у Левина возникают смешанные чувства: «Что он испытывал к этому маленькому существу, было совсем не то, что он ожидал. Ничего веселого и радостного не было в этом чувстве; напротив, это был новый мучительный страх. Это было сознание новой области уязвимости» [5, с. 316].

Знаменательной в жизни этого семейства является сцена грозы, разразившейся во время прогулки Кити с ребенком. Когда Левин побежал за ними, он услышал треск поваленного грозой дуба и очень испугался, что дерево могло раздавить его семью. После этого происшествия он почувствовал, как сильно любит Кити и своего сына, осознал, насколько хрупким может быть счастье. Гроза стала для него своеобразным откровением, напоминанием о том, что самое ценное в жизни – это любовь и семья. Он перестал гнаться за призрачными целями и сосредоточился на том, что действительно важно, на том, что делало его счастливым.

В семейных отношениях Левин обретает не только утешение, но и практическое руководство к действию. Он видит, как Кити, несмотря на все трудности, с любовью и самоотверженностью заботится о сыне, как она находит радость в простых вещах, в повседневной жизни. Это наблюдение помогает ему переключить свое внимание с абстрактных философских вопросов на конкретные, осязаемые проявления любви и заботы.

Любовь, пройдя через испытания и недопонимания, становится для Левина не просто романтическим чувством, а настоящим якорем, удерживающим его от полного погружения в пучину сомнений. Именно в семье он находит то, чего ему так не хватало – ощущение подлинной, незыблемой ценности жизни.

Заключение

Таким образом, семейная тема в «Анне Карениной» играет решающую роль в преодолении Константином Левиным личностного кризиса. Любовь к Кити и радость отцовства становятся для него не просто источником счастья, но и путеводной звездой, освещающей путь к обретению смысла жизни и внутренней гармонии.

Список литературы

1. Бабаев Э.Г. «Анна Каренина» Л.Н. Толстого [Электронный ресурс]. – М. : Художественная литература, 1978. – 160 с. – URL: <https://feb-web.ru/feb/tolstoy/critics/bak/bak-001-.htm> (дата обращения: 18.04.2025).
2. Киреева Е.З. Концепт «Семья» в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» : автореф. дисс. канд. филол. наук. – Елец, 2008. – 22 с.

3. Лученецкая-Бурдина И.Ю. Роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина»: художественное решение философско-этических проблем // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – С. 190–194.

4. Павлова Ю.С., Тарасова И.И. Тема семьи в произведениях русских писателей XIX века // Вестник науки. – 2024. – № 11 (80). – С. 935–941.

5. Толстой Л.Н. Анна Каренина. – М. : Правда, 1984.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА, НАПРАВЛЕННОГО НА РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Миленберг Максим Иванович, магистрант математического факультета
Мосина Маргарита Александровна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается определение данного понятия, рассматривается взаимосвязь субъектной позиции обучающихся с ФГОС высшего образования. Приводится схема компонентов методической системы курса, направленного на развитие субъектной позиции студентов в языковом образовании. Современная система образования под влиянием современных технологий, таких как искусственный интеллект и нейросети, претерпевает множество изменений. Так, наиболее востребованными становятся навыки построения самостоятельной деятельности и осуществления этой деятельности. В заключении поднимается вопрос о формировании компетенций педагогов в сфере применения искусственного интеллекта.

Ключевые слова: субъектность, искусственный интеллект, проектирование курса, компетенции, высшее образование

DESIGNING A DISTANCE COURSE AIMED AT DEVELOPING STUDENTS' AGENCY IN LANGUAGE EDUCATION USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Maxim I. Millenberg, Master's Student, Faculty of Mathematics
Margarita A. Mosina, Professor, the Department of Foreign Languages
and Methods of Teaching

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. The modern education system, influenced by cutting-edge technologies such as artificial intelligence and neural networks, is undergoing numerous changes. Skills related to building and conducting autonomous activities are becoming increasingly in demand. The ability to be the source and driving force of activity has been defined in pedagogy as agency. This article provides a definition of this concept and examines the relationship between students' agency and the Federal State Educational Standards for Higher Education. A schematic of the components of the

methodological system of a course aimed at developing students' agency in language education is presented. The article concludes with a discussion on the formation of teachers' competencies in the application of artificial intelligence.

Key words: agency, learner agency, artificial intelligence, course design, competencies, higher education

Введение

Современная ситуация и тенденции, сформировавшиеся в последние годы в области отечественного образования, широко обсуждаются в научном сообществе. К причинам резкой трансформации процесса обучения можно отнести факторы последних лет, такие как: переход к дистанционному и смешанному обучению в связи с пандемией 2020 г., резкий рост популярности больших языковых моделей (Large Language Models), развитие технологий искусственного интеллекта и нейросетей [5].

В результате изменений, происходящих в современном образовании, все большее внимание привлекают к себе не сугубо предметные знания и умения, а готовность и умение обучающихся работать самостоятельно, осуществлять учебно-познавательную деятельность независимо от преподавателя. Образовательный процесс требует от обучающихся большей самостоятельности в планировании и реализации деятельности.

В контексте такого подхода обучающиеся, проявляющие высокие навыки планирования и организации учебно-познавательной деятельности, демонстрируют сформированную субъектную позицию.

Сама по себе проблема субъектности детально рассмотрена и разработана как в философии, так и в психологии. Существует множество трактовок данного понятия. Так, А.В. Петровский и Л.А. Карпенко определяют субъектность как осознание человеком себя как «причиной деятельности» [3]. В научной литературе можно также найти следующую трактовку данного понятия: «Субъектность – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы на жизнь» [2].

Охватывая большой спектр методической отечественной и зарубежной литературы, в которой приводятся различные определения понятия «субъектность», мы в работе будем придерживаться следующего определения: субъектность – это психолого-педагогическое качество личности осознанно подходить к деятельности, являться ее источником и причиной; планировать и контролировать собственную деятельность, предполагать результаты и задачи труда; брать ответственность за собственные решения и выбор.

Таким образом, субъектная позиция обучающегося реализуется не только на этапе получения образования, но и в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Внедрение в профессиональную сферу автоматических помощников в виде искусственного интеллекта также влияет на большую самостоятельность в процессе осуществления деятельности.

Во ФГОС высшего образования мы можем отследить конкретные компетенции, отражающие субъектную позицию, например [1]:

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6);
- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности (ПК-7);
- способность проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10);
- способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12);
- способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14).

Подходя к вопросу формирования субъектной позиции с применением технологий искусственного интеллекта (ИИ), на данный момент мы можем наблюдать множество работ, связанных с исследованием данной темы, так работы зарубежных исследователей Jasper Roe и Mike Perkins (2024), Ismail Celik (2022), Ana Mouta (2025) и др., а также работы отечественных методистов – П.В. Сысоева (2024), М.Н. Евстигнеева (2024), Брызгалиной (2021).

Цель исследования: обобщая существующие на данный момент работы, мы можем сделать вывод о том, что внедрение искусственного интеллекта в учебно-познавательный процесс обладает большим потенциалом для развития критического мышления обучающихся, их навыков планирования деятельности, оценки и рефлексии результатов деятельности, а также дифференциации обучения.

Одним из способов развития субъектной позиции в контексте языкового образования может являться проектирование дистанционного курса, направленного на развитие субъектной позиции при решении педагогических задач с применением искусственного интеллекта.

Проектирование образовательного курса представляет из себя систему действий, направленную на создание методической основы курса, а также его практической составляющей. Проектирование любого курса начинается с определения методических компонентов курса, разработке системы курса.

Таким образом, основная цель данной работы – описать систему курса, направленного на развитие субъектной позиции обучающихся в языковом образовании с использованием сервиса искусственного интеллекта.

Дополнительная цель исследования заключается в анализе существующей методической литературы по теме компетенций преподавателей в сфере искусственного интеллекта и формулировании данных компетенций.

Методы и организация исследования

В процессе проведения исследования применялись методы системного анализа существующей литературы, проектирования. Кроме того, производилось структурирование материала по теме исследования и его систематизация. Основным методом исследования является проектирование курса, направленного на развитие субъектной позиции обучающихся с использованием искусственного интеллекта.

Дополнительно в рамках исследования была сформирована и описана классификация компетенций преподавателя в области искусственного интеллекта. Научной основой для этой классификации послужили материалы международной конференции ISTE Live 2025.

Обсуждение результатов исследования

Методическая система курса, спроектированного в рамках данного исследования, включает в себя 3 основных компонента: целеполагающий, процессуально-содержательный, результативно-оценочный.

Цель курса заключается в развитии субъектной позиции обучающихся посредством включения сервисов искусственного интеллекта в учебно-познавательный процесс при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. В рамках курса сервисы искусственного интеллекта выполняют роль партнера, наставника, редактора или собеседника для обучающихся. Такие роли, а также дистанционный формат курса определили формы и средства, применяемые на курсе.

Целеполагающий компонент отражает задачи курса, принципы, а также функции. В своей сущности целеполагающий компонент определяет методологическую составляющую всего курса.

Процессуально-содержательный компонент включает в себя описание методов, форм, средств, используемых на курсе. Кроме того, в данном компоненте отражено и содержание курса. Курс состоит из 4-х основных модулей:

Module 1. What is Agency?

Module 2. AI as Writing Assistant.

Module 3. AI as Conversation Partner.

Module 4. AI as Personalised Tutor.

Результативно-оценочный компонент описывает результаты курса, выраженные в деятельностной форме: обучающиеся будут способны определить/сформулировать/описать/выполнить. Кроме того, данный компонент определяет формы оценки и контроля, используемые в рамках курса.

Компоненты методической системы данного курса могут быть представлены в виде следующей схемы (рис.).

В контексте разговора о включении искусственного интеллекта в учебно-познавательный процесс мы должны говорить не только о способах применения конкретных инструментов для решения педагогических задач. Важный этап при работе с обучающимися по программам высшего образования – формирование компетенций преподавателей в сфере использования искусственного интеллекта в профессиональной деятельности.

В настоящий момент в отечественной методике данный вопрос только набирает популярность. П.В. Сысоев [4] рассмотрел компоненты компетенции преподавателя в области искусственного интеллекта, выделив следующие восемь структурных компонентов:

- Мотивационно-целевой.
- Нормативный правовой.
- Информационная безопасность.
- Этический.
- Промпт-инжиниринг.
- Обучение и контроль.
- Управление учебным процессом.
- Профессиональное развитие.

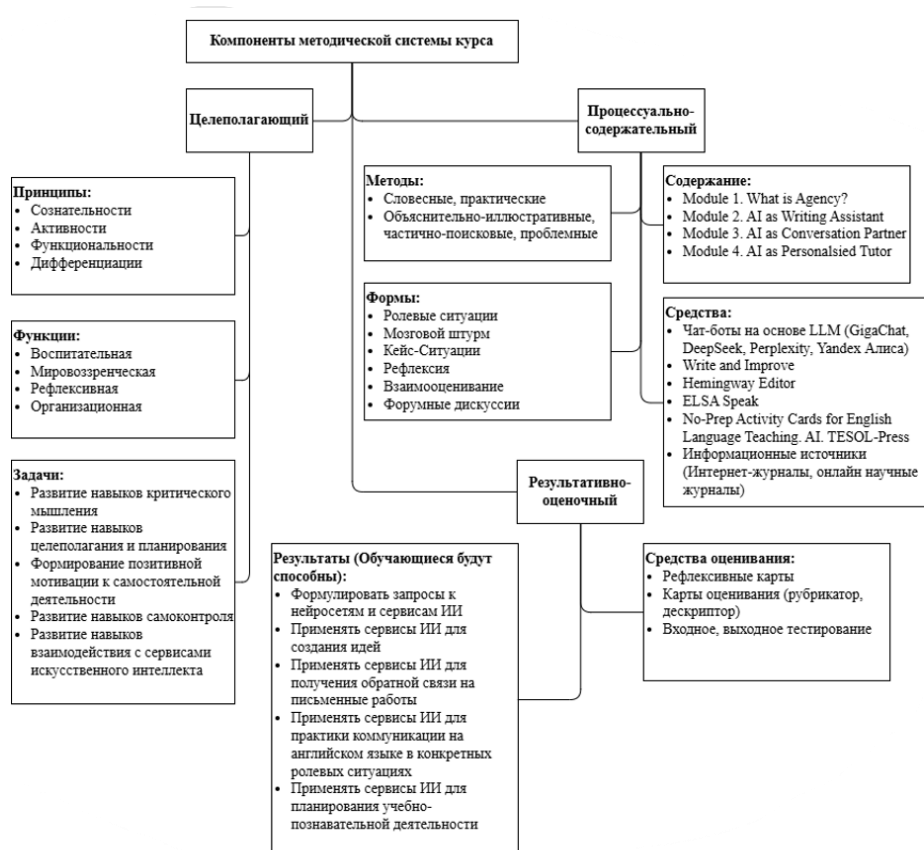


Рис. Схема компонентов методической системы курса, направленного на развитие субъектной позиции студентов в языковом образовании с применением технологий искусственного интеллекта

Результаты проведенного исследования Сысоевым П.В. крайне важны при разработке конкретных программ обучения педагогов или программ повышения квалификации.

Тем не менее, в процессе исследования мы обратились к наработкам зарубежных методистов. В процессе анализа литературы мы рассмотрели результаты работы международной конференции по образовательным технологиям ISTE Live 2025. В рамках данной конференции был представлен проект компетенций педагога в сфере искусственного интеллекта, основанный на материалах международной организации ЮНЕСКО [6].

Основываясь на этих материалах, мы сформулировали три основные группы компетенций в сфере искусственного интеллекта для преподавателей:

- Информационная компетенция.
- Технологическая компетенция.
- Педагогическая компетенция.

Информационная компетенция отражает осознание преподавателем концепции искусственного интеллекта, понимание его места в контексте современного общества, понимание принципов работы больших языковых моделей (LLM) и искусственного интеллекта. Говоря о конкретных компетенциях, можно выделить следующие:

– ИК-1. Способность объяснить и проиллюстрировать процесс работы систем ИИ.

– ИК-2. Способность проиллюстрировать применение систем ИИ в реальной жизни и реальных сценариях.

– ИК-3. Способность описать этические основы применения систем ИИ в жизни.

– ИК-4. Способность описать различия человека и систем ИИ, указывая на сильные и слабые стороны данных систем.

– ИК-5. Способность внедрять стратегии выбора и подбора систем ИИ, исходя из ситуации, сложности задачи, планируемых результатов, потребности в критической оценке результатов деятельности.

Техническая компетенция во многом определяет способности и готовность преподавателя к прямому взаимодействию с сервисами искусственного интеллекта, к его способностям оценивать результаты деятельности ИИ, оценивать и использовать простейшие образовательные сервисы ИИ:

– ТК-1. Способность оценивать и применять простейшие образовательные сервисы ИИ; описывать их потенциальную пользу и риски, процесс внедрения в педагогическую деятельность.

– ТК-2. Способность формулировать запросы к сервисам ИИ посредством написания «промптов».

– ТК-3. Способность применять различные сервисы ИИ для визуализации, обобщения, структуризации и представления информации.

– ТК-4. Способность критически анализировать сгенерированный сервисами продукт с точки зрения его соответствия запросу, достоверности, валидности.

Педагогическая компетенция отражает методологическую составляющую процесса взаимодействия преподавателя с сервисами ИИ. В ее основе лежит принцип методологической целесообразности внедрения ИИ в образовательный процесс. Компетенция демонстрирует умение преподавателя внедрять сервисы ИИ в учебно-познавательный процесс:

– ПК-1. Способность критически оценить целесообразность применения сервисов ИИ для выполнения конкретных задач.

– ПК-2. Способность оценить влияние сервисов ИИ на процессы преподавания, обучения, оценивания.

– ПК-3. Способность демонстрировать обучающимся основы ИИ-грамотности в рамках учебно-познавательного процесса.

– ПК-4. Способность внедрять стратегии оценивания и выбора подходящих ИИ-инструментов обучающимися, исходя из их целей и задач.

Данный список и классификация компетенций не является единственно верной, она демонстрирует лишь один из подходов к разрешению вопроса о компетенциях в сфере искусственного интеллекта среди преподавателей. Возрастающий интерес к внедрению искусственного интеллекта позволяет нам сделать вывод о том, что в ближайшее время данный вопрос будет освещаться более подробно и мы сможем увидеть другие варианты решения вопроса.

Заключение

Применение искусственного интеллекта в различных образовательных контекстах уже не новшество, с каждым днем на рынке сервисов искусственно-

го интеллекта появляется все больше и больше инструментов, которые создаются для внедрения в учебно-познавательный процесс. Такая тенденция выводит на первый план такие умения обучающихся, как целеполагание, критическое мышление, прогнозирование, рефлексия, промпт-инжиниринг. Современный искусственный интеллект перестал быть просто инструментом, теперь он может выполнять роли собеседника, тьютора, научного редактора или аналитика. Такие изменения позволяют качественно преобразовать учебно-познавательный процесс, задействуя субъектную позицию обучающихся. Кроме того, искусственный интеллект может также способствовать развитию субъектной позиции обучающихся, давая им возможность самостоятельно планировать учебно-познавательную деятельность в языковом образовании.

Пример курса, описанного в исследовании, может являться моделью для доработки, усовершенствования последующих разработок. В дальнейшей перспективе данный курс может быть реализован на базе языкового факультета в рамках одной из дисциплин. Проведение педагогического эксперимента может включать в себя проведение входного и выходного тестирования с последующим анализом эффективности курса.

Кроме того, в ходе исследования нами были сформулированы основные компетенции преподавателя в области искусственного интеллекта. Наша классификация не является завершенной, она предоставляет возможность другим исследователям углубиться в данную тему. Несомненно, вопрос описания компетенций является перспективным и представляет большой научный интерес.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования : Приказ от 22 февраля 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305> (дата обращения: 18.05.2025).
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол. М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.]. – 3-е изд., стер. – М. : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
3. Петровский А.В., Карпенко Л.А. Психологический лексикон: энциклопедический словарь в 6 т. Общая психология. – СПб. : Речь, 2005. – 250 с.
4. Сысоев П.В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 6. – С. 58–79.
5. Юрлова С.В. Развитая субъектность студентов как фактор формирования педагогического полилога // Известия УрФУ. – 2023. – Т. 29, № 2. – С. 222–234.
6. Fengchun Miao, Mutlu Cukurova AI competency framework for teachers. – ЮНЕСКО, 2024. – 52 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ СТРАТЕГИАЛЬНОГО ПОДХОДА

Назарова Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации
Пономарева Александра Алексеевна, студент

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается проблема формирования читательской грамотности обучающихся основной школы посредством стратегического подхода на материале учебно-методического комплекса «Звездный английский» («Starlight») для 8 класса. Исследование направлено на обоснование эффективности стратегического подхода как современного метода обучения чтению на иностранном языке. Чтение трактуется как активный процесс конструирования смысла, включающий прогнозирование содержания, постановку целей, выбор оптимальных стратегий восприятия и контроль понимания текста. В статье описывается поэтапная организация работы с текстами учебника: прогнозирование содержания, постановка целей, просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее чтение, углубленный анализ и рефлексия. Такой подход способствует формированию способности выявлять иерархию смыслов, интерпретировать информацию, анализировать факты и мнения, а также устанавливать связи с личным опытом и знаниями. Подчеркивается значимость совместного обсуждения текстов в классе и вне школы для развития навыков критического мышления и осмысленного чтения. Применение стратегического подхода в учебно-методическом комплексе «Starlight» демонстрирует его практическую ценность для повышения уровня читательской грамотности, формирования метапредметных результатов и успешной учебной деятельности обучающихся в соответствии с современными образовательными стандартами.

Ключевые слова: читательская грамотность, стратегический подход, виды чтения, метакогнитивные навыки, стратегии чтения.

DEVELOPING READING LITERACY IN ENGLISH LESSONS IN SECONDARY SCHOOLS THROUGH A STRATEGIC APPROACH

Anastasia V. Nazarova, Pedagogical Science, Associate Professor,
Department of Romance and Germanic Languages
and Intercultural Communication
Alexandra A. Ponomareva, Student

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article examines the development of reading literacy in secondary school students through a strategic approach, using the «Starlight» teaching and

methodological complex for 8th grade. The study aims to substantiate the effectiveness of the strategic approach as a modern method for teaching reading in a foreign language. Reading is interpreted as an active process of constructing meaning, including content prediction, goal setting, selecting optimal comprehension strategies, and monitoring text comprehension. The article describes a step-by-step approach to working with textbook texts: content prediction, goal setting, skimming, searching, familiarization, and exploratory reading, in-depth analysis, and reflection. This approach fosters the ability to identify hierarchies of meaning, interpret information, analyze facts and opinions, and establish connections with personal experience and knowledge. The importance of collaborative discussion of texts in class and outside of school for developing critical thinking skills and meaningful reading is emphasized. The use of a strategic approach in the «Starlight» teaching and learning kit demonstrates its practical value for improving reading literacy, developing metasubject outcomes, and promoting successful student learning in accordance with modern educational standards.

Keywords: reading literacy, strategic approach, types of reading, metacognitive skills, reading strategies.

Введение

Методика преподавания иностранного языка с каждым годом продолжает совершенствоваться. Вопрос о формировании читательской грамотности стоит остро, так как чтение является важным базовым языковым умением. Чтение на иностранном языке рассматривается не только как базовое языковое умение, но и как средство развития критического мышления, аналитических и метакогнитивных способностей обучающихся. Таким образом, в данной статье мы хотим найти взаимосвязь формирования и развития читательской грамотности у обучающихся основной школы посредством использования стратегического подхода.

Согласно Н.В. Киселевой, под «читательской грамотностью» подразумевается способность понимания и использования человеком письменных текстов, а также их анализ и критическое осмысление [3]. Грамотность в чтении необходима для различных целей, таких как получение личного удовольствия, познание мира и участие в жизни общества.

Также можно сказать, что «читательская грамотность» – это способность понимать и использовать те формы письменного языка, которые требуются обществу и/или ценятся отдельным человеком. Читатели могут извлекать смысл из текстов в самых разных формах. Они читают, чтобы учиться, участвовать в сообществах читателей в школе и повседневной жизни, а также для удовольствия.

Такой взгляд на чтение отражает многочисленные теории грамотности чтения как конструктивного и интерактивного процесса. Значение строится посредством взаимодействия между читателем и текстом в контексте конкретного опыта чтения. Читатели активно конструируют смысл, а также владеют эффективными стратегиями чтения и тем, как размышлять о прочитанном.

До, во время и после чтения читатели используют набор лингвистических навыков, когнитивных и метакогнитивных стратегий, а также фоновые знания

для конструирования смысла. Кроме того, контекст ситуации чтения может способствовать формированию смысла, способствуя вовлечению и мотивации к чтению.

Чтобы приобрести знания о мире и самих себе, читатели могут извлекать уроки из множества типов текстов. Любой заданный тип текста может принимать множество форм и сочетаний форм. К ним относятся традиционные письменные формы, такие как книги, журналы, документы и газеты, а также цифровые формы, такие как электронная почта, текстовые сообщения и интернет-сайты, где текст часто интегрирован с различными мультимедийными форматами.

Обсуждение прочитанного в группах позволяет юным учащимся осмысливать текст в различных контекстах. Социальные взаимодействия по поводу чтения в одном или нескольких сообществах читателей могут сыграть важную роль в оказании помощи ученикам в понимании и оценке текстов. Социально-сконструированная среда в классе может обеспечить учащимся формальную обстановку возможности расширить свои представления о текстах и рассматривать чтение как совместный опыт со своими одноклассниками и учителями. Также это может быть распространено на сообщества за пределами школы, поскольку школьники обсуждают со своими семьями и друзьями идеи и информацию, почерпнутые из чтения.

В обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) особое внимание уделяется важности метапредметных результатов, которые включают в себя умения, связанные с навыками работы с информацией, т. е. формирование и развитие читательской грамотности обучающихся.

Чтение можно считать восприимчивым умением, потому что оно открывает то, что закодировано в книгах и других формах письменных материалов. Чтение важно для приобретения и использования знаний с самых ранних времен. В нынешнюю информационную эпоху это становится еще более важным. Из четырех языковых умений чтение и письмо являются базовыми для грамотности; чтение имеет решающее значение для успеха любого образовательного процесса и необходимо для успешной учебы в школе и за ее пределами.

Текущие исследования, посвященные чтению, привели к «новому определению» чтения. Согласно новому определению, чтение – это конструирование, а не поиск смысла [4]. Процесс конструирования смысла – это взаимодействие читателя, текста и контекста, в ходе которого читатель связывает информацию в тексте со своими предыдущими знаниями. Процесс начинается до того, как читатель действительно приступает к продолжительному чтению, и продолжается после того, как продолжительное чтение прекращается.

Новое определение рассматривает читателя как обучающегося стратегии, который планомерно использует репертуар о стратегиях конструирования смысла. Стратегии являются базовыми когнитивными компонентами процесса понимания, а не простыми пошаговыми процедурами [7].

Также стоит упомянуть, что чтение различается по нескольким видам в зависимости от целевой направленности:

1. Поисковое чтение – это метод чтения, который охватывает большой объем материала с целью поиска конкретного факта или фрагмента информа-

ции. Этот метод удобен, когда нужно быстро выявить имя, дату или конкретное событие, не читая весь текст целиком.

2. Просмотровое чтение используется при отсутствии четкого намерения найти конкретную информацию. Оно требует той же скорости и такого же поверхностного восприятия текста, как и при поисковом чтении. Такой подход позволяет получить общее представление о содержании книги и уловить ее ключевые идеи.

3. Согласно Д. Бэмфорду и Р. Дюю, ознакомительное чтение – это инструмент обучения языку, при котором ожидается, что учащиеся прочитают значительный объем текста для общего понимания. Цель состоит в том, чтобы получать удовольствие от текстов в образовательных целях; всестороннее чтение по-разному описывается педагогами, учеными и специалистами по чтению. Ознакомительное чтение используется для получения широкой интерпретации языка. Данный вид необходим для понимания основного содержания текста [6].

4. Изучающее чтение используется для полного понимания содержания текста. Смысл данного вида чтения заключается в том, чтобы читать с полной сосредоточенностью. Изучающее чтение предполагает, что учащиеся читают подробно с конкретными целями и задачами обучения.

В основе нашего исследования находится учебно-методический комплект (УМК) «Звездный английский» («Starlight») для 8 класса общеобразовательных учреждений. Основная цель данного УМК – это развитие коммуникативной компетенции учащихся в совокупности ее составляющих: речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. В основе находится коммуникативно-когнитивный подход.

В УМК «Starlight» задействуются различные виды чтения. В моделях введения нового лексико-грамматического материала представлены задания, предполагающие поисковое или просмотровое чтение. Учащимся предлагается определить тип текста, выявить основную идею, установить участников диалога или монолога и другие характеристики содержания. Такие задания способствуют развитию умения находить и извлекать необходимую информацию, а также осмысливать и оценивать как содержание, так и форму представленного материала.

В данном учебнике чтение встроено в каждый модуль через базовые уроки (a–f) и отдельные тематические блоки (Skills, Culture Corner, Curricular: literature). Эти разделы позволяют последовательно развивать разные виды чтения – от просмотрового до углубленного анализа текста.

Раздел «Culture Corner» направлен на развитие социокультурной компетенции. Тексты в нем подаются как знакомство с культурой, традициями, обычаями англоязычных стран. Задания к данному разделу предполагают ознакомительное чтение (чтобы получить общее представление) и изучающее чтение (внимательное чтение с целью понимания деталей).

Раздел «Skills» направлен на формирование и развитие конкретных стратегий чтения. Здесь отрабатываются умения определять главную мысль, выделять ключевые факты, распознавать структуру текста, делать выводы и интерпретировать скрытую информацию. Задания включают как ознакомительное,

так и изучающее чтение с акцентом на формирование самостоятельных читательских стратегий.

Раздел «Curricular: Literature» направлен на расширение кругозора и формирование межпредметных связей через знакомство с образцами англоязычной литературы. Тексты в нем подаются как аутентичные или адаптированные литературные произведения, отражающие культурные и исторические реалии. Задания к данному разделу предполагают ознакомительное чтение (для понимания общего содержания и художественного замысла) и изучающее чтение (для анализа персонажей, сюжета, языковых средств и деталей текста).

Выбирая для чтения различные виды литературы, читатели также должны использовать различные техники чтения. Прогнозирование, предугадывание, дедукция, обобщение, тщательное изучение и оценка – вот некоторые эффективные читательские тактики. Учитель может использовать различные методы при обучении чтению. Выбор правильного подхода может повлиять на то, насколько хорошо ученики понимают то, что они читают.

Стратегия – это действие, которое учитель использует для достижения одной или нескольких своих целей преподавания-обучения. Эффективная тактика обучения пониманию прочитанного способствует как процессу обучения, так и пониманию прочитанного учащимися. Стратегии обучения могут облегчить освоение целого ряда подходов к обучению и техник обучения чтению. Таким образом, эффективные учителя, которые фокусируются на обучении пониманию прочитанного, знают, что существует несколько способов обучения чтению.

В данной статье мы хотим упомянуть стратегический подход. Согласно Н.Н. Сметанниковой, сущность стратегического подхода – это осознание и сохранение путей установления связей между текстом, который написан, и его прочтением [5].

Применяя стратегический подход к обучению, мы даем ученикам возможность узнать, как эффективно учиться и развивать навыки понимания и анализа текста. Стратегии, которые применяются, будут способствовать обеспечению положительного результата, а именно понимания текстов различных видов.

Стратегический подход, в сочетании с другими методами, позволяет выявлять не только иерархию информационных уровней текста (факты, мнения, суждения), но и иерархию смыслов (основная мысль, тема, подтемы, микротемы). Кроме того, он демонстрирует процесс обучения пониманию при работе с различными типами текстов.

Этот подход к обучению чтению представляет собой новаторское направление в методике преподавания. Его инновационность заключается в обновлении процесса обучения чтению на иностранном языке за счет применения разнообразных стратегий и адаптации уже проверенных методик к новым условиям образовательной среды.

Отличительными особенностями стратегического подхода можно выделить этапность, стадийность и развернутость во времени, т. е. системное проектирование от первого до последнего шага. Стратегический подход учит анализировать, синтезировать, фокусировать, отбирать и организовывать читаемый

материал, а результат обучения – смысловое чтение, которое, в свою очередь, формирует и воспитывает мыслящего читателя [2].

Стратегический подход представляет собой современное направление методики преподавания, в котором основное внимание уделяется осознанному выбору и применению стратегий чтения. Его ключевая идея заключается в том, что понимание текста формируется не только за счет языковой подготовки, но и благодаря умению учащихся планировать собственную работу, контролировать процесс восприятия информации и оценивать результат.

В рамках этого подхода чтение рассматривается как активная мыслительная деятельность. Учащиеся не просто следуют тексту, а осознанно выбирают стратегии, например, прогнозирование содержания, определение ключевых слов, выделение основной идеи, поиск конкретной информации, анализ логики и структуры текста. Такой подход помогает выявлять иерархию информационных уровней (факты, мнения, аргументы) и иерархию смыслов (основная мысль, тема, подтемы, микротемы).

Стратегический подход также предполагает формирование у школьников метакогнитивных навыков: постановку целей перед чтением, планирование действий, мониторинг собственного понимания и корректировку выбранных приемов. Он учит работать с разными типами текстов, применяя адекватные стратегии для каждого жанра.

Использование данного подхода делает процесс чтения более осмысленным и продуктивным. Учащиеся учатся не только извлекать информацию, но и интерпретировать ее, устанавливать связи с предыдущими знаниями, делать выводы и обобщения. Благодаря этому чтение становится инструментом развития критического мышления, самостоятельности и читательской грамотности, что особенно важно в условиях современных образовательных стандартов.

Приведем пример применения данного подхода к тексту учебника «Starlight». Возьмем текст из модуля 4h.

«I wish», I told Susan, irritably, «you'd not keep on saying 'they hear', as if they were animals. They're not. They don't 'hear'. They're just plants».

«All the same, they do hear, somehow», Susan said. «Well – anyway, we'll do something about them» I promised.

As time went on the numbers collected along the fence continued to increase in spite of our traps. (1) They simply settled down, wriggled their roots into the soil, and remained. At a distance they looked as inactive as any other hedge. But if one doubted their alertness, it was only necessary to take a car down the lane. To do so, you had to battle through such viciously slashing stings that it was necessary to stop the car at the main road and wipe the windscreen clear of poison.

Early one morning, Susan came running in to tell us that the things had broken in, and were all around the house. The sky outside her bedroom window was grey, but when she went downstairs, she found everything there in complete darkness. (2) The moment she saw leathery green leaves pressed against the windows, she guessed what had happened.

(3) Even as it closed a sting whipped up from below and smacked against the glass. We looked down on a group of triffids standing ten or twelve deep against the wall of the house. The flame throwers were in one of the outhouses.

(4) In thick clothing and gloves, with a leather helmet and goggles under a wire mask I hacked my way through the triffids with the largest carving knife I could find. The stings whipped and slapped at the wire mask so frequently that the poison began to come through in a fine spray. (5) I didn't dare use a thrower more than once to clear my way back for fear of setting the door and windows on fire, but it moved them enough for me to get back unharmed.

...Two more days passed before Susan and I could be sure that we had searched every corner of the enclosure and accounted for the very last of the intruders. ... Four months later they broke in again [1].

Стратегический подход предполагает планомерное движение по тексту, постановку целей для каждой части задания, применение разнообразных стратегий чтения (просмотровое, поисковое, изучающее), а также самоконтроль и самомониторинг.

В первую очередь идет постановка целей (до чтения). На подготовительном этапе учащимся предлагается совместно спрогнозировать содержание текста по заголовку и иллюстрации (стратегия совместного прогноза). Такая деятельность активизирует имеющиеся знания, вызывает интерес к теме и настраивает на поисковое чтение.

1. The picture shows some triffids.

What is special about them?

Далее используем ознакомительное чтение. На данном этапе используется стратегия быстрого чтения с целью выявления основной идеи (нападение триффидов и развитие событий). Учащиеся фиксируют степень понимания при помощи условных знаков: «V» – понял, «?» – есть сомнения, «X» – требуется повторное чтение.

После этого – поисковое чтение. Для уточнения деталей выполняются задания учебника: выбор подходящих предложений для пропусков в тексте и соотнесение лексики с ее значениями. Эти упражнения развивают умение находить логические связи, выделять ключевые слова и определять значение новых единиц по контексту.

2. Read the text. For each gap (1–5), choose from the sentences (A–F) the one that best completes each gap. There is one extra sentence you will not need to use.

A She realised that she could not see, and turned on the light.

B I crept into the entrance on tiptoe, and pulled the window shut.

C The war was not difficult.

D The first sting I got was not the first time I felt in the garden – once to the way out of it.

E Luckily I didn't try anything or do anything silly.

F I took great risk when I went to fetch them.

3. Match the word in bold with their meanings: poison / fear / fall / attack / leaves / violently / crowd.

Далее необходимо изучающее чтение. Следующий этап направлен на глубокое понимание содержания и авторской оценки. Учащиеся выписывают прилагательные, характеризующие предметы (например, stings, leaves), что способствует развитию умений анализа художественных деталей и эмоциональной окраски текста. Самоконтроль осуществляется посредством взаимопроверки и повторного обращения к трудным фрагментам.

4. Write the adjectives the author uses to describe the following:

1 stings

2 leaves

3 spray

4 windows

5 things

Продуктивная деятельность. В творческом задании учащиеся воображают себя персонажами описанной ситуации (оказавшимися в машине, окруженной триффидами) и описывают возможные ощущения. Такая работа требует интерпретации текста, переноса информации в личный опыт и устного обсуждения в паре.

5. Imagine you are in a car surrounded by triffids.

What can you hear and see?

How do you feel? Tell your partner.

Завершающий этап (рефлексия) предполагает обсуждение того, какие стратегии (просмотровое, поисковое, контекстный анализ) оказались наиболее эффективными, фиксацию трудностей и планирование дальнейшей работы по их преодолению.

Поэтапная организация деятельности в рамках стратегического подхода развивает читательскую грамотность, формирует навыки планирования и контроля собственных действий, способствует глубокому осмыслению содержания текста и повышает мотивацию к чтению на иностранном языке.

Список литературы

1. Английский язык. 8 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и [др.]. – 4-е изд., испр. – М. : Просвещение, 2019. – 211 с.

2. Ейгер Г.В., Раппорт И.А. Язык и личность : учебное пособие. – Харьков : ХГУ, 1991. – 302 с.

3. Киселева Н.В. Прочитать. Понять. Применить. Все, или почти все, о читательской грамотности методическое пособие [Электронный ресурс] / Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023. – С. 60. – URL: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/kgd/2023/Izdaniya/2023Metodicheskoe_posobie_CHitatelskaja_gramotnost (дата обращения: 24.09.2025).

4. Свищева Э.Г. Глобальный подход к чтению аутентичных письменных текстов на иностранном языке [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2018. – № 36 (222). – С. 132–134. – URL: <https://moluch.ru/archive/222/52573/> (дата обращения: 29.09.2025).

5. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению профессионально-специализированному чтению [Электронный ресурс] // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategialnyy-podhod-k-obucheniyu-professionalno-spetsializirovannomu-chteniyu> (дата обращения: 24.09.2025).

6. Bamford J., Day R.R. Extensive Reading Activities for Teaching. – Cambridge University Press, 2004. – Pp. 1–3.

7. Noblitt J.E. Strategic Reading Project. – North Central Regional Educational Laboratory, 1991. – Pp. 16–17.

ФЕНОМЕН РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Ситникова Мария Сергеевна, магистрант кафедры педагогики
и психологии

Баландина Людмила Леонидовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается теоретико-эмпирический анализ феномена резильентности и копинг-стратегий. Отмечается значимость резильентности в сохранении ресурсов в стрессовых ситуациях. Рассматривается соотношение понятий «резильентности» и «жизнестойкости». Анализ соотношения резильентности и копинг-стратегий подтверждает важность взаимосвязи между этими психологическими явлениями. Исследователями выявлено, что более высокий уровень резильентности способствует использованию таких копинг-стратегий, как положительная переоценка, планирование решения проблемы и проблемно-ориентированный копинг. Низкая резильентность связана с применением стратегий дистанцирования, бегства-избегания и эмоционально-ориентированного копинга. Результаты исследований подчеркивают важность понимания этих взаимосвязей для оптимизации методов психологической поддержки и повышения резильентности среди подрастающего поколения.

Ключевые слова: резильентность, жизнестойкость, копинг-стратегии, адаптивность копинг-стратегий, стресс.

THE PHENOMENON OF RESILIENCE AND COPING STRATEGIES IN SCIENTIFIC RESEARCH

Maria S. Sitnikova, Master's Student, Department of Pedagogy
and Psychology

Lyudmila L. Balandina, PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article presents a theoretical and empirical analysis of the phenomenon of resilience and coping strategies. The importance of resilience in preserving resources in stressful situations is highlighted. The relationship between the concepts of «resilience» and «hardiness» is examined. An analysis of the relationship between resilience and coping strategies confirms the importance of the relationship be-

tween these psychological phenomena. The researchers found that higher levels of resilience facilitate the use of coping strategies such as positive reappraisal, problem-solving planning, and problem-focused coping. Low resilience is associated with the use of distancing, escape-avoidance, and emotion-focused coping strategies. The research findings highlight the importance of understanding these relationships to optimize psychological support methods and increase resilience among the younger generation.

Keywords: resilience, hardiness, coping strategies, adaptability of coping strategies, stress.

В современном мире, полном неопределенности и стрессов, вопрос о том, как люди справляются с трудностями, становится все более актуальным. Первым исследователем, кто ввел термин «резильентность» в контексте психологической науки, является психолог Э.Э. Вернер, изучавшая детей, матери которых страдали шизофренией. Несмотря на неблагоприятные условия, такие как семейная нестабильность и серьезные риски для здоровья, треть из этих детей сохранила способность к гармоничному развитию и выросла уверенными в себе людьми. Эту способность и Э.Э. Вернер и назвала резильентностью и описала данный феномен как баланс между факторами риска и защитными факторами [8].

В данной статье мы будем рассматривать резильентность как феномен, позволяющий личности возвращаться к состоянию до стресса, сохраняя все ресурсы, существовавшие на момент воздействия стресса. Термин «резильентность» тесно связан с терминами «жизнестойкость» и «жизнеспособность», которые преобладают в отечественной литературе. Понятие «hardiness», используемое в иностранной литературе, переводится с английского как «крепость» или «выносливость». Д.А. Леонтьев предложил использовать понятие «жизнестойкость» для описания устойчивости человека к жизненным трудностям и стрессам [3].

В последние десятилетия резильентность и копинг-стратегии стали важными темами в психологии, особенно в контексте адаптации к стрессовым ситуациям и преодоления трудностей. Понимание взаимосвязи между этими понятиями может помочь в разработке методов психологической поддержки и профилактики стресса. На основании анализа существующих исследований можно выделить основные типы копинг-стратегий. Рассмотрим их влияние на уровень резильентности.

В 2003 г. К. Коннор и Д. Дэвидсон провели важное исследование, в котором они разработали шкалу резильентности – Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Это исследование стало основополагающим в понимании того, как резильентность связана с копинг-стратегиями, которые люди используют в ответ на стрессовые ситуации. Одним из ключевых результатов исследования является то, что люди с высокой резильентностью склонны использовать адаптивные копинг-стратегии. К ним относятся активное решение проблем и позитивное переосмысление. Активное решение проблем подразумевает проактивный подход к устранению источника стресса. Если человек сталкивается с трудностями на работе, он может обратиться за помощью к коллегам или руко-

водству для поиска решения. Позитивное переосмысление, в свою очередь, заключается в том, чтобы смотреть на трудные ситуации с позитивной точки зрения. Люди, использующие эту стратегию, могут искать уроки из негативного опыта или рассматривать его как возможность для личного роста. После неудачи на экзамене они могут воспринимать это как стимул для улучшения своих учебных навыков.

Напротив, исследование выявило, что люди с низкой резильентностью чаще прибегают к малопродуктивным копинг-стратегиям, таким как избегание и подавление эмоций. Избегание подразумевает уклонение от решения проблемы или игнорирование ее. Вместо того чтобы справляться с финансовыми трудностями, человек может избегать общения с кредиторами. Подавление эмоций заключается в игнорировании или подавлении своих чувств, что может привести к накоплению стресса и эмоциональному выгоранию. Человек может чувствовать себя подавленным из-за потери работы, но вместо того, чтобы делиться своими переживаниями с друзьями, предпочитает оставаться в одиночестве [7].

Также важно отметить роль социального окружения в развитии резильентности и использовании копинг-стратегий. Исследования Тейлора и др. (2004) подчеркивают значимость социальной поддержки в этом процессе. Социальная поддержка включает эмоциональную, инструментальную и информационную помощь от окружающих – семьи, друзей, коллег и сообществ. Наличие близких людей, готовых поддержать в трудную минуту, может значительно повысить уровень резильентности. Так, человек, сталкивающийся с серьезными жизненными трудностями, такими как болезнь или потеря близкого человека, может легче справляться с этими ситуациями благодаря поддержке друзей и семьи. Социальная поддержка также способствует более эффективному использованию адаптивных копинг-стратегий. Когда люди чувствуют поддержку со стороны окружающих, они более склонны обращаться к активному решению проблем и позитивному переосмыслению. Обсуждение своих проблем с другом может помочь человеку увидеть ситуацию под другим углом и найти новые способы решения проблемы, а также снизить уровень стресса и тревоги.

Таким образом, исследование Connor и Davidson (2003) подчеркивает важность резильентности в использовании адаптивных копинг-стратегий и демонстрирует, как низкая резильентность может приводить к менее эффективным способам совладания со стрессом. Важно также учитывать влияние социального окружения на этот процесс: поддержка со стороны близких людей может значительно улучшить способность человека справляться с трудностями и использовать более продуктивные стратегии копинга. Это знание может быть полезным при разработке программ психологической помощи и поддержки людей, испытывающих трудности в жизни [6].

Исследования связи жизнестойкости и копинг-стратегий показывают, что рациональные стратегии совладания могут превратить стресс в вызов или помочь переосмыслить стрессовое событие таким образом, что стресс фундаментально ослабевает [2]. В исследовании У.Д. Джентри и С.К. Кобаса (1984) доказано, что жизнестойкость способствует использованию стратегии позитивно-

го переосмысления стрессовой ситуации, что позволяет уменьшить негативные эмоции, такие как раздражение и печаль. Также П.Х. Блани и Р.Дж. Ганелен (1990) показали, что лица с высокой степенью жизнестойкости чаще прибегают к адаптивным подходам к преодолению трудностей и реже к неадаптивному преодолению трудностей, в отличие от людей с низкой жизнестойкостью [5].

Это подтверждается исследованием Т.А. Куликовой, изучающей взаимосвязь жизнестойкости и копинг-стратегий у студентов в период пандемии COVID-19. В исследовании было выявлено, что повышение жизнестойкости способствует выбору стратегии переоценки в ситуациях принятия решения в условиях риска и может транслироваться в формах оптимистичного поведения; увеличение выраженности компонентов «вовлеченности» и «контроля», которые относятся к продуктивным копинг-стратегиям, и уменьшения «конфронтации» у респондентов с более высоким показателем жизнестойкости; повышение жизнестойкости с возрастом характеризуется переходом от внешнего контроля к самоконтролю [2].

Взаимосвязь жизнестойкости и стратегий совладания исследуется и на российских выборках. В исследовании М.А. Одинцовой, О.В. Баринава, Е.В. Гуровой было выявлено, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ) проявляют активность, жизнестойкость и гибкость в ответ на трудности. Они склонны укреплять свой авторитет, демонстрируя превосходство, настойчиво отстаивают свои интересы и иногда стремятся сделать других зависимыми от себя. Лица со средним уровнем эмоционального интеллекта используют широкий спектр копинг-стратегий для преодоления стресса, что может быть связано с их недостаточной жизнестойкостью. В то же время у людей с низким уровнем эмоционального интеллекта наблюдается слабое проявление копинг-стратегий, кроме избегания; они более пассивны и беспомощны, и жизненные трудности могут ставить их в затруднительное положение.

Также было отмечено, что внутренний эмоциональный интеллект более развит у мужчин, в то время как женщины чаще прибегают к импульсивным и агрессивным действиям для преодоления стресса и ищут социальную поддержку в сложных ситуациях. Главным тезисом исследования стало: чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем более жизнестойкой оказывается личность и тем больше используются ей конструктивные копинг-стратегии [4].

В статье И.А. Горьковой и А.В. Микляева представлены результаты исследования жизнестойкости и копинг-стратегий у подростков с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Результаты показали, что подростки с умеренными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата не демонстрируют снижения жизнестойкости, в то время как у подростков с тяжелыми нарушениями уровень жизнестойкости ниже, чем у их здоровых сверстников. По сравнению с условно здоровыми подростками, для подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерно большее использование адаптивных копинг-стратегий, особенно в рамках эмоционально-ориентированного копинга. В случаях тяжелых двигательных нарушений жизнестойкость связана с возможностью поддерживать эмоциональное благополучие, тогда как при умеренных нарушениях важным фактором является отказ от неадаптивных поведенческих копинг-стратегий.

В исследовании Л.И. Дементий на студенческой выборке показаны взаимосвязи всех компонентов жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) с такими эффективными (по С. Карверу) копинг-стратегиями, как планирование, поиск активной общественной поддержки, подавление конкурирующей деятельности, положительное истолкование и рост, юмор (2013). По мнению И.А. Горьковой и А. В. Микляевой, связь между жизнестойкостью и копинг-стратегиями личности заключается в том, что уровень жизнестойкости личности определяется продуктивностью типичных для нее копинг-стратегий [1].

Исследование резильентности в контексте копинг-стратегий подчеркивает важность активного подхода к преодолению трудностей. Индивиды, обладающие резильентностью, чаще используют эффективные копинг-стратегии, что способствует их способности адаптироваться и восстанавливаться после стрессовых ситуаций. В зарубежной психологии акцент сделан на многообразии факторов, влияющих на выбор тех или иных стратегий, включая личностные характеристики, социальную поддержку и культурные контексты. В отечественной психологии наблюдается растущий интерес к изучению копинг-стратегий в связи с актуальными социальными изменениями и вызовами.

Копинг-стратегии играют важную роль в процессе адаптации и формирования резильентности. Понимание их содержания, видов и функций позволяет не только углубить теоретические знания в области психологии, но и разработать практические рекомендации для повышения уровня резильентности у различных групп населения. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать созданию более эффективных программ психологической поддержки.

Список литературы

1. Горьковая И.А., Микляева А.В. Жизнестойкость и копинг-стратегии подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8, № 1. – С. 90–102.
2. Куликова Т.И. Изучение взаимосвязи жизнестойкости и копинг-стратегий у студентов разного возраста в период пандемии // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – Вып. 3. – С. 168–175.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала. – М. : Смысл, 2011. – 680 с.
4. Одинцова М.А., Барина О.В., Гурова Е.В. Копинг-стратегии преодоления и жизнестойкость людей с разным уровнем эмоционального интеллекта // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 75–80.
5. Продовикова А.Г., Зырянова К.К., Жизнестойкость и копинг-стратегии у лиц с избыточной массой тела // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2023. – Т. 46, С. 55–72.
6. Резильентность подростков со слабоалкогольной зависимостью: монография / О.А. Селиванова, Н.В. Быстрова, И.И. Дереча [и др.]; Министерство науки и высшего образования РФ, Тюменский государственный университет, Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова; филиал Тюменского государственного университета. – Тюмень : ТюмГУ-Press, 2022. – 154 с.

7. Фролова Е.А., Маланина В.А., Инструменты укрепления жизнестойкости старшего поколения в условиях пандемии covid-19 на примере томской академии активного долголетия // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 473. – С. 154–160.

8. Werner E.E., Smith R.S. Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. – Cornell University Press, 2001.

АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СЕРГЕЯ ПОЛЯКОВА ИЗ РАССКАЗА М.А. БУЛГАКОВА «МОРФИЙ» В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Трушков Михаил Алексеевич, кандидат филологических наук, доцент
кафедры русского языка, культуры речи и методики обучения
Потанина Софья Георгиевна, студент факультета филологии
и медиакоммуникаций

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. Раскрывается комплексный анализ языковой личности доктора Полякова – главного героя рассказа М.А. Булгакова «Морфий» – в диахроническом аспекте. Исследование проводится на основе концепции Ю.Н. Караулова, включает анализ всех уровней языковой личности: вербально-семантического, лингвокогнитивного и мотивационного. В работе рассматриваются особенности речевой деятельности героя, его лексикон, грамматические и стилистические характеристики текста дневника. Особое внимание уделяется трансформации языковой личности под влиянием наркотической зависимости.

Ключевые слова: языковая личность, нарративный анализ, речевая деградация, лингвокогнитивный анализ, мотивационный уровень, вербально-семантический уровень, семантическое поле.

ANALYSIS OF THE LINGUISTIC PERSONALITY OF SERGEY POLYAKOV FROM M. A. BULGAKOV'S STORY «MORPHINE» IN A DIACHRONIC ASPECT

Mikhail A. Trushkov, PhD in Philology, Associate Professor, Department
of Russian Language, Speech Culture, and Teaching Methods
Sofya G. Potanina, Student, Faculty of Philology and Media Communications

*Vyatka State University,
Kirov, Russia*

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of the linguistic personality of Dr. Polyakov, the protagonist of M. A. Bulgakov's story «Morphine», from a diachronic perspective. The study is based on Yu. N. Karaulov's concept and includes an analysis of all levels of linguistic personality: verbal-semantic, linguacognitive, and motivational. The paper examines the character's speech activity, vocabulary, and grammatical and stylistic characteristics of the diary text. Particular attention is paid to the transformation of linguistic personality under the influence of drug addiction.

Keywords: linguistic personality, narrative analysis, speech degradation, linguacognitive analysis, motivational level, verbal-semantic level, semantic field.

Введение

«В.И. Лосев считал рассказ «Морфий» самым актуальным сочинением Булгакова», – отмечает исследователь С.С. Тверская. Данное обстоятельство подтверждается тем, что судьба центрального героя Сергея Васильевича Полякова, описанная во многом на основе биографии автора, перекликается с судьбой России, переживавшей тогда революционные события. Однако, возможно, более отчетливо актуальность проявляется в личной трагедии «некогда рассудительного» земского врача, «жизнь которого морфий разрушил в течение одного года» [9, с. 253]. В связи с вышеизложенной актуальностью, целью нашей работы представляется анализ языковой личности доктора Полякова, поиск в материале его дневника признаков деградации личности под влиянием опасного состояния – наркотической зависимости.

Работу следует начать с рассмотрения определений и различных методик изучения языковой личности. В.В. Виноградов заложил предпосылки для развития данного направления в лингвистике. В его трудах впервые употребляется сам термин «языковая личность», а в работе «О художественной прозе» (1930), по утверждению Ю.Н. Караулова, «делаются попытки рассмотрения языка в человеке, человека вместе с его языком» [3; 4, с. 28]. Среди первых исследователей, предложивших модель становления языковой личности, был Г.И. Богин. По его словам, модель состоит из пяти взаимосвязанных уровней, отражающих степень развитости языковой личности: от умения строить высказывания до способности комбинировать их для достижения коммуникативных целей [1; 9, с. 10–11]. Следующая и одна из наиболее известных концепций анализа языковой личности принадлежит Ю.Н. Караулову. Методика подробно описана в его работе «Русский язык и языковая личность» (1987), где он писал: «Языковая личность – это углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще» [4, с. 38; 10]. В работе автор подразделяет языковую личность на три уровня:

– *вербально-грамматический* (или семантико-синтаксический) – предлагает исследование отбираемых человеком слов, его владение системой и нормами языка, культуру его речи;

– *когнитивный* – описывает общую картину мировосприятия человека, включает генерализованные высказывания, формулы, афоризмы, семантические поля, которые помогают в анализе отношения личности к реальной действительности;

– *прагматический* – предполагает «выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности» [6, с. 239], анализ жизненных доминант, целей и интересов человека.

О схожей концепции исследователя Т.В. Матвеевой упоминала Т.В. Кыштымова: «Характерные единицы языка и речи, составляющие содержание понятия языковой личности, согласно точке зрения Т.В. Матвеевой, складываются в три типа» [6, с. 241].

Типы языковых личностей по Т.В. Матвеевой:

– *вербально-грамматический тип* – включает в себя слова, словосочетания и синтаксические конструкции, которые личность отбирает для активного использования;

– *когнитивный тип* – образуется понятиями, идеями, концептами, которые складываются в картину мира данной личности;

– *прагматический тип* – включает в себя владение законами общения в разных коммуникативных ситуациях.

В.И. Карасик развил понятие языковой личности: она «предстает как парадигма речевых личностей, в то время как речевая личность – это личность «в реальном общении» [6, с. 240].

Известна концепция К.Ф. Седова, который в своих работах выделяет три типа языковых личностей: конфликтный, центрированный, кооперативный. Каждый из этих типов представлен двумя подтипами [8, с. 6].

М.П. Котюрова в своей статье определила понятие языковой личности следующим образом: «Языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [5, с. 660].

Для достижения цели исследования мы решили воспользоваться концепцией Ю.Н. Караулова. Выбор данной концепции обусловлен тем, что теория Ю.Н. Караулова, основанная на достижениях предшествующих исследователей, «дала импульс к выработке целого ряда типологий и классификаций» и может считаться наиболее разработанной и удобной для анализа [7, с. 5].

Преимущества теории Ю.Н. Караулова обнаруживаются во всестороннем рассмотрении личности «как многоплановой дискурсивной единицы», в учете не только языкового, но и идейного уровня, а также в анализе как коммуникативных, так и мировоззренческих особенностей индивидуума [7, с. 5]. Таким образом, теория Ю.Н. Караулова представляется наиболее подходящей для нашего анализа.

Основная часть

Рассмотрим первый уровень языковой личности Сергея Полякова – вербально-семантический. Анализ фонетических особенностей личности не представляется возможным. Единственная косвенная характеристика голоса Полякова дана автором в эпизоде смерти героя: «...чуть шевельнул синими губами и сухо, слабо выговорил: – Бросьте камфару. К черту» [2, с. 38]. Однако в данном случае характеристики речи обусловлены не индивидуальными особенностями героя, а его тяжелым физическим (предсмертным) состоянием.

На уровне графики и орфографии дается характеристика почерка Полякова доктором Бомгардом: «...краткие записи, в начале карандашом или чернилами, четким мелким почерком, в конце тетради карандашом химическим и карандашом толстым красным, почерком небрежным, почерком прыгающим и со многими сокращенными словами» [2, с. 39–40]. Данная характеристика позволяет предположить, что первоначальные графические навыки, а также стабильность психики и эмоций героя постепенно разрушались под влиянием наркотической зависимости.

На словообразовательном уровне наблюдаются формы с оценочной суффиксацией в значении пренебрежения: душонка, невралгика, укольчик. Сокрытые словоформы либо обозначают профессиональные понятия (фельдш. персонал, аппенд., morph.), либо возникают в конце дневника на фоне нарастающей психической нестабильности пишущего: никто не прочт., опять плак..

На лексическом уровне отмечается употребление профессиональных, в том числе латинских, лексем: *coffein*, *antipyrin*, *ac.citric*, мигренин, морфинизм, фурункулы. Через весь дневник проходит часто повторяемое Поляковым слово «Вздор!» (6 единиц) – маркер отношения к жизни и попытка найти в ней смысл. Присутствуют синонимы, в том числе контекстные: боль, ужас, тьма, райская, блаженная смерть. В контексте описания морфия Поляковым используется возвышенная лексика: создатель препарата – истинный благодетель человечества, сам морфий – чудные, божественные кристаллы. Однако в конце дневника, когда наркотическая зависимость становится очевидной для доктора, применительно к себе он использует характерные лексемы: вор, дегенерат, полутруп.

Грамматический уровень характеризуется широким использованием кратких форм прилагательных: «я безнадежен», «я спокоен», «она желта», «больна», «буду жив», «буду совсем здоров» для выражения утвердительности речи и избыточности признака. Наиболее эмоциональные моменты (возбуждение после принятия дозы или недомогание при отказе от нее) отмечены использованием форм суперлатива: громаднейшей силой воли, сквернейший и коварнейший яд. Вежливое обращение, характерное для Полякова («Прошу Вас приехать», «Прошу не винить»), в период абстиненции заменяется грубыми формами императива (многократное «Дайте ключи!» в эпизоде у аптеки [2, с. 46]). При описании физического состояния после принятия морфия герой использует настоящее изобразительное время: «...я вижу жутко освещенную рампу, из нее пышет разноцветная лента огней. Амнерис, колыша зеленым пером, поет». Будущее время глагола часто используется в обещаниях лечиться, выздороветь («Рано или поздно я брошу!», буду жив, обращусь к Бомгарду). Предложения в дневнике чаще всего простые, встречаются односоставные нераспространенные: «Вьюга. Ничего», «И забыл. Забыл». Среди 722 предложений дневника и двух писем Полякова всего 33 восклицательных и 63 вопросительных. Дважды Поляков пишет себе или о себе в третьем лице: «Доктор Поляков, будьте осторожны», «Итак, доктор Поляков – вор». Это свидетельствует о том, что герой осознает опасность ситуации и стремится дать оценку собственным действиям.

Также в тексте дневника можно выделить стилистический уровень: используются лексические повторы: «Я один, один», «А теперь я спокоен / Я спокоен», «ничем, ничем, ничем помочь больному / Ничем». Эти повторы отражают убежденность героя в описываемых чувствах и передают его подавленность и раздражение: вначале из-за семейной драмы, а позже – на фоне абстинентного синдрома. Регулярная парцелляция («Вздор. Эта запись – вздор. Не так страшно») также передает уверенность героя в своих словах. Среди стилистических приемов присутствуют олицетворения, отражающие физические и нравственные страдания героя («закат... выжигает мне внутренности», сумерки «притаились и ползут»). Герой зачастую прибегает к умолчаниям и эвфемизмам, избе-

гая прямого обсуждения самых тяжелых моментов своей жизни – расставания с возлюбленной и пристрастия к морфию (о морфии: «будьте осторожны с белыми, растворимыми в 25 частях воды кристаллами»; о возлюбленной: «...без мыслей о моей, обманувшей меня»; «Ту я забыл. Забыл»).

Некоторые эпизоды дневника написаны в жанре истории болезни, привычном для героя: он описывает собственное состояние здоровья («Рвота утром. Три шприца четырехпроцентного раствора в сумерки. Три шприца четырехпроцентного раствора ночью», «Внешний вид: худ, бледен восковой бледностью» [2, с. 56–57]).

При анализе следующего уровня – лингвокогнитивного – мы рассмотрели некоторые семантические поля, преобладающие в тексте дневника и писем доктора Полякова. Наиболее частотные словоформы относятся к семантическому полю «Наркотические препараты»: морфий, его производные и контекстные синонимы – 43 словоформы, прочие препараты – 8 словоформ. Это определяет доминирующую тематику мыслей и действий героя. Следующие по частотности поля – «Боль» (53 словоформы) и «Лечение» (18 словоформ). Они связаны не только с профессиональной сферой автора дневника, но и с его субъективными ощущениями. Душевные и физические страдания, а позднее – наркотическая зависимость, стали центральными аспектами его жизни. Моральное состояние доктора находит отражение в группах словоформ «Страх» (16), «Холод» (9) и «Одиночество» (29). Покинутый любимым человеком, скрывающий свой недуг и борющийся с ним, доктор испытывает состояния подавленности и опустошения. Это также находит отражение в описании обстановки – депрессивно изображенного «медвежьего угла» Горелова. В этом пространстве преимущественно представлены темное время суток и холодное время года (в соответствующих семантических полях – 36 и 16 словоформ соответственно). Автор подчеркивает общую идею неприятия Поляковым жестокости жизни, что выражается в преобладании лексем с семантикой отрицания:

- группа отрицательных местоимений – 19 единиц;
- частица «нет» – 26 единиц (в сравнении с частицей «да» – 8 единиц).

В характере героя почти в равной степени представлены:

- естественная борьба за существование;
- стремление разорвать порочный круг;
- ощущение бесполезности усилий, близкой гибели.

Семантические поля «Жизнь» и «Смерть» представлены 18 и 16 единицами соответственно. Реализацию лингвокогнитивного уровня в тексте может продемонстрировать приведенная ниже таблица.

Мотивационный уровень личности Полякова представлен в динамическом аспекте. В начале дневника герой пребывает в кризисе: он подавлен из-за болезненного расставания с любимой женщиной, хотя еще не зависим от наркотиков. Отчаяние существенно снизило уровень его жизненной мотивации: «Ах, как все глупо, пусто. Безднадежно! / Не хочу думать. Не хочу...» [2, с. 41]. Его главная цель – принять случившееся, но это дается с трудом. На рассматриваемом этапе развития персонажа некоторые исследователи видят попытку купирования душевной боли через применение лекарств. Герой, будучи врачом,

сознательно принимает опасный препарат (мигренин) для подавления душевной боли – на это указывает С.С. Тверская. С началом употребления морфия у персонажа прослеживается деградация личности: если первый укол можно считать медицинским, то последующие лишены обоснования. Уже через два дня доза увеличивается в 4 раза. Разовую лечебную дозу (1 мл – 1 % раствора) Поляков за 10 дней превысил в 1,5 раза, за 3 месяца – в 12 раз, за неполный год – более чем в 24 раза. Последняя указанная суточная дозировка вещества составляет 6 мл – 4 % раствора, а спустя 2 дня – уже 5 % раствора. При таком резком росте дозировки очевидно стремительное разрушающее влияние зависимости на личность Полякова, в том числе языковую.

Семантические поля как отражение лингвокогнитивного уровня языковой личности Сергея Полякова

Семантические поля	Количество словоформ	Примеры
«Наркотические препараты»	Морфий – 43, прочие препараты – 8	«Он ничего не хочет, ни о чем не мыслит, кроме морфия. Морфия!»; «Кокаин – черт в склянке!»
«Боль»	53	«Я очень тяжело и нехорошо заболел»; «Боли прекратились через семь минут после укола»
«Лечение»	18	«Я раздумал лечиться»; «...приходит мысль, что лечиться мне не нужно»
«Страх»	16	«Четыре укола не страшны»; «Никакая стрельба мне не страшна»
«Одиночество»	29	«Целыми вечерами я один, один»; «Во время эйфории я их всех люблю, но предпочитаю одиночество»
Хронотоп Горелова	«Темное время суток» – 36, «холодное время года» – 16	«Ночь течет, черна и молчалива. Где-то оголенный лес, за ним речка, холод, осень»; «Ночь тихая, тихая. Снег рыхл»
Лексемы с семантикой отрицания	Отрицательные местоимения – 19, частица «Нет» – 26	«...психиатры, не умеющие ничем, ничем, ничем помочь больному»; «Словом, человека нет»
«Жизнь»	18	«Что тебя может вернуть к жизни?»; «Жизнь? Смешно!»
«Смерть»	16	«Смерть – сухая, медленная смерть...»; «В смерти моей прошу никого не винить»

Деградация персонажа находит выражение в произведении на всех уровнях: прежние жизненные установки доктора разрушены; ситуативные мотивации героя, зависящие от фаз абстиненции («обнаружил в себе неприятную способность злиться и... кричать на людей») и эйфории, включают: стремление выразить в тексте физические страдания, описание впечатлений от галлюцинаций, отражение волнений («маленькая привычка ведь не есть морфинизм?»),

обусловленных нестабильной психикой, последние сознательные рассуждения о своем пути («приходит мысль, что лечиться мне не нужно») [2, с. 43].

Заключение

Из проведенного анализа можно сделать следующие выводы: все исследуемые уровни демонстрируют исходное и терминальное состояния языковой личности Сергея Полякова. Переход между этими состояниями осуществляется на протяжении всего периода ведения дневника и коррелирует со степенью зависимости героя от наркотических препаратов. На момент начала записей исследуемая личность находится в кризисном состоянии, обусловленном сложной жизненной ситуацией. При этом она характеризуется высоким уровнем речевой культуры, профессионализмом, последовательностью и убедительностью высказываний (на вербально-семантическом уровне), способностью к самоконтролю и самокритике, умением анализировать свои мысли и поступки (на лингвокогнитивном и мотивационном уровнях).

Терминальное состояние отражает личность, претерпевшую разрушение в результате продолжительного морфинизма: ее внутренний кризис не решается, а вытесняется наркотической зависимостью («Спасибо морфию, он меня избавил от нее. Вместо нее – морфий» [2, с. 55]); утрачивается стабильность психики и способность к самоконтролю; настрой, мотивация и способность к аналитическому мышлению начинают зависеть от физического состояния героя («Он ничего не хочет, ни о чем не мыслит, кроме морфия» [2, с. 49]); прежние ценности и смыслы подвергаются сомнению. Все это свидетельствует о стремительном и глубоком разрушении личностных качеств некогда интеллигентного и порядочного доктора.

Цель настоящего исследования – анализ языковой личности Сергея Полякова в диахроническом аспекте – была достигнута. Перспективными направлениями дальнейшей работы могут считаться анализ той же личности с применением иных методик, сопоставительный анализ личности Полякова с аналогичными героями русской литературы, а также исследование авторского биографического начала в образе персонажа.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Антропоцентрическая сущность языка в его функциях, единицах и категориях [Электронный ресурс] // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 1 (42). – С. 5–12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropotsentricheskaya-suschnost-yazyka-v-ego-funktsiyah-edinitseh-i-kategoriyah> (дата обращения: 21.10.2025).
2. Булгаков М.А. Морфий. – М. : Художественная литература, 1988. – С. 31–59.
3. Виноградов В.В. О художественной прозе. – М.; Ленинград, 1930. – 187 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М. : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

5. Котюрова М.П. Языковая личность // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / гл. ред. М.Н. Кожина. – М. : Флинта, 2011. – С. 660–661.
6. Кыштымова Т.В. Понятие «языковая личность» в современной лингвистике // Вестник ЧГПУ. – 2014. – Вып. 6. – Чебоксары : ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2014. – С. 237–244.
7. Мухортов Д.С. Об общем и частном в понятиях «языковая личность», «речевой портрет», «идиостиль» и «идиолект» (на примере вербального поведения современных политических деятелей) [Электронный ресурс] // Политическая коммуникация : перспективы развития научного направления : материалы международной научной конференции. – Екатеринбург : УГПУ, 2014. – С. 167–173. – URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/6886840> (дата обращения: 20.10.2025).
8. Седов К.Ф. Типы языковых личностей по способности к кооперации в речевом поведении [Электронный ресурс] // Проблемы речевой коммуникации : межвузовский сборник научных трудов. – Саратов : СГУ, 2000. – С. 6–12. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35163138> (дата обращения: 20.10.2025).
9. Тверская С.С. Профилактика наркомании (Читаем рассказ М. А. Булгакова «Морфий») [Электронный ресурс] // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Улан-Удэ : ВСГУТУ, 2024. – С. 251–253. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75066119> (дата обращения: 22.10.2025).
10. Языковая личность в коммуникации: теория и практика / Л.В. Куншина, Е.Ю. Мамонова, Е.В. Зубкова [и др.]. – Пермь : Пермский НИПУ, 2022. – 175 с.

СТРАТЕГИЯ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ РЭП-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Потори Софья Васильевна, студентка факультета филологии
и медиакоммуникаций

Колесникова Ольга Ивановна, профессор кафедры русского языка,
культуры речи и методики обучения

Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Аннотация. Рассматриваются языковые факты реализации коммуникативной стратегии самопрезентации в текстах современных рэп-исполнителей. Теоретической основой работы является концепция анализа, предполагающая синтез теории коммуникации и лингвопрагматики. Материалом исследования стали тексты альбомов ряда представителей музыкального направления «рэп» (Скриптонит, Macan, Jacone & A.V.G., Scirena, White Gallows, Kizaru, BIG BABY TAPE, OG Buda, Toxi\$ и др.). Цель статьи – определить, с помощью каких речевых тактик реализуется стратегия самопрезентации в рэп-поэзии. Для достижения цели применялся коммуникативно-прагматический подход к изучению дискурса, в котором по данным языкового материала важнейшим фактором эффективной коммуникации признается адресант речи (субъект дискурса) и его признаки. Результаты проведенного исследования с помощью дискурс-анализа показали, что доминирующими тактиками являются статусно-ролевая тактика, тактика построения имиджа и тактика подстройки. Установлено, что в текстах российских рэперов статусно-ролевая тактика реализуется с помощью прагматонимов, служащих интенции создать свой авторитетный образ с помощью модных брендовых номинаций; тактика построения имиджа – посредством таких приемов построения образа «короля рэпа», как ролевая маска и самовосхваление в автокоммуникации; тактика подстройки – элементов сниженной речи и прецедентных высказываний.

Ключевые слова: стратегия самопрезентации, рэп-поэзия, социально-ролевая тактика, тактика построения имиджа, тактика подстройки.

SELF-PRESENTATION STRATEGY OF RAP ARTISTS IN CONTEMPORARY MUSICAL DISCOURSE

Sofya V. Potori, Student in the Faculty
of Philology and Media Communications

Olga I. Kolesnikova, professor in the Department of Russian Language,
Speech Culture, and Teaching Methods

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This paper examines linguistic aspects of the implementation of the communicative strategy of self-presentation in the lyrics of contemporary rap artists.

The theoretical basis of the work is an analytical framework that synthesises communication theory and linguapragmatics. The study's material includes album lyrics by several rap artists (Scriptonite, Macan, Jacone & A.V.G., Scirena, White Gallows, Kizaru, BIG BABY TAPE, OG Buda, Toxi\$, etc.). The purpose of this article is to determine the speech tactics used to implement self-presentation strategies in rap poetry. To achieve this goal, a communicative-pragmatic approach to discourse analysis was used. Based on linguistic data, the most important factor in effective communication is the speaker (subject of discourse) and their attributes. The results of the study, using discourse analysis, revealed that the dominant tactics are status-role tactics, image-building tactics, and attunement tactics. It was established that in the lyrics of Russian rappers, status-role tactics are implemented through pragmatonyms serving the intention of creating an authoritative image through fashionable brand nominations; image-building tactics are implemented through such techniques for constructing the image of a «king of rap» as role-playing masks and self-praise in autocommunication; and attunement tactics are implemented through elements of subdued speech and precedent-based statements.

Key words: self-presentation strategy, rap poetry, social role tactics, image-building tactics, adaptation tactics.

Введение

В современном цифровом мире, и в том числе музыке самых разнообразных жанров, все большую значимость приобретает личность человека-творца, а значит, вместе с ней растет важность его умения презентовать себя окружающему миру. Рэп-дискурс – относительно новое проявление так называемой хип-хоп культуры, в которой, по мнению исследователей, важную роль играют личные отношения [3], концентрирующиеся вокруг личности исполнителя.

В связи с огромным ростом популярности рэп-жанра, для которого характерна активная демонстрация своего творческого «я», появляется большое количество данных для коммуникативно-прагматических исследований молодежного дискурса. Как отмечает Д.П. Карпов, «именно рэп в современном русском варианте оказался в наибольшей степени удобен для выражения основных идей современности: индивидуализма, успешности, протеста детей-миллениалов против идеалов эпохи до-айфона» [5, с. 6]. В целом рэп квалифицируется отдельными исследователями как не поэзия, как новая русская поэзия, как альтернативная поэзия. С нашей точки зрения, рэп-поэзия особенно интересна тем, что зачастую основывается на биографическом материале рэперов, что напрямую связывает ее с самопрезентацией как стратегическим замыслом.

Основная часть

Как показал дискурс-анализ материала, стратегия самопрезентации для музыкального дискурса в рассматриваемом творческом направлении является одной из его характерных особенностей. Некоторые исследователи относят самопрезентацию к манипулятивным стратегиям: она «всегда осознается стратегически, мотивируется желанием достичь посредством своих речевых действий определенных результатов, заслужить положительную оценку адресата (адресатов) и вызвать какое-либо действие» [6, с. 1346].

В рэп-поэзии исполнители презентуются себя через текст, выстраивая определенный образ. Этот образ почти всегда содержит традиционные для рэп-жанра черты, однако, кроме этого, каждый артист стремится привнести в свой текст индивидуальные, личностные черты, которые выделяли бы его среди коллег. Не случайно субъект музыкального дискурса в стиле «рэп» всегда выступает от своего лица, поэтому в текстах часто звучит местоимение «я» и его формы.

Одной из ключевых тактик при реализации стратегии самопрезентации является статусно-ролевая тактика. С ее помощью исполнители утверждают свой авторитет, демонстрируют успешность и реализуют интенцию, связанную с трансляцией слушателям выбранного ими образа. Эта тактика подчеркивает «принадлежность адресанта к сообществу специалистов» [1, с. 110], в данном случае – к своему музыкальному кругу.

Характерной чертой рэп-поэзии является намеренная демонстрация особого статуса с помощью имен собственных, зачастую именующих крупные люксовые бренды, например: «Gucci, Prada, Louis / На мне только Фенди hoodie» (Rakhim, «Fendi»). Несмотря на то, что исполнитель называет такой базовый элемент одежды, как «худи», он уточняет, что вещь от дорогого бренда Fendi. Построению статуса помогают и рассказы о дорогих покупках и путешествиях: «Я не злопамятна / Но вечерами сижу за рулем новой черной Ferrari» (White Gallows & Scirena, «Ferrari»): исполнительница делает акцент на факте новизны покупки, хвастаясь перед героем, к которому обращается в тексте. Подобные прагматонимы, безусловно, «создают прагматическое и материалистическое представление у молодого поколения об успешной жизни, в целом не свойственное русской культуре» [2, с. 72], успешно выполняя заложенную в них функцию.

Рэп-исполнителям свойственно ролевое позиционирование, которое тесно связано с имиджем артиста. Рассмотрим возможные роли в контексте тактики построения имиджа. Многие рэперы используют в своем творчестве нарратив, в центре которого находится лирический герой: им, как правило, выступает сам автор-исполнитель. Мир, описываемый рэперами, обычно подается зрителю через призму взгляда субъекта речи на себя, свою личность, что также влияет на восприятие музыкальных композиций. «Редко можно заподозрить автора и в изучении другого, чужого сознания. Ролевая маска сливается с лицом исполнителя...» [5, с. 9]. Например, в следующем фрагменте – «Я работал много, много терпения / Я работал много – много теперь я тут» (Toxi\$, «BB») – автор подчеркивает сложность своего пути к достижению успеха. Подобный мотив преодоления трудностей в постоянной творческой работе выступает одним из типичных приемов построения образа «короля рэпа». Отметим, что рэперы часто прибегают к созданию имиджа «короля рэпа», стараясь репрезентировать свои лучшие качества как самого талантливого, популярного и успешного исполнителя с помощью их акцентирования. В рамках большой конкуренции исполнители стараются подчеркнуть свою уникальность, демонстрируя свое превосходство и критикуя конкурентов: «У меня есть вес, и он тяжелый / У тебя есть вкус – прости, он дешевый / Девяносто девять проблем – JAY-Z / Я пришел из dirt'a, я

пришел из грязи / Он хочет street credit, но не сможет купить / Есть вещи, которых ты не сможешь купить» (Kizaru & BIG BABY TAPE, «99 Problems»). Музыкант подчеркивает свою силу, принадлежность к «низким» социальным слоям, противопоставляя свои возможности противнику «по умолчанию»: предполагается, по-видимому, что не все продается-покупается, и это понимает сам герой.

Интересен прием автокоммуникации, причем с мелиоративной оценкой своих заслуг. Так, авторы могут обращаться к самому себе с похвалой, констатируя факт своего успеха в индустрии: «О мой Бог, хорошая работа, Олег» (Kizaru, «BANDANA»).

Еще одним распространенным коммуникативным ходом в рамках тактики построения имиджа является создание своего образа рэпера-романтика: «Я снова в дверях, руки врозь, прости, что валюсь с ног / Я снова пообещал все, что смог, ведь это любовь» (Скриптонит, «Это любовь»). В данном фрагменте лиричное признание героя сочетается с образом бунтаря, что характерно для субъекта речи в рэп-дискурсе.

Еще одна распространенная в рэп-текстах коммуникативная тактика – это тактика подстройки. «Подстройка к сознанию человека означает завоевание его расположения и доверия с помощью ряда механизмов» [4, с. 489]. Тактика подстройки выражается в рэп-текстах в первую очередь за счет использования доступного для целевой аудитории языка. В рэп-поэзии преобладает разговорный стиль речи, для него характерна и нейтральная лексика – это обуславливается близостью музыкального жанра к молодежи и стремлением к созданию доверительных отношений между исполнителем и слушателем. Рэперы используют в своих текстах следующие средства языка, характерные для разговорной речи: просторечия, сленгизмы, ненормативную лексику. Вместе с тем тексты российских рэперов культурно адаптированы, они несут в себе прямое отражение жизни обычного человека: «У нас с братиком шмотки одинаковы / Подкрадули, Adidas / Внутри играет Платина / В тебе играет Балтика» (Jasone & A.V.G., «Платина») – здесь исполнитель подчеркивает, что у него с братом одинаковая обувь, он слушает популярного среди молодежи рэпера, а также упоминает известную алкогольную марку.

Национальная идентичность в рэп-текстах чаще всего выражается с помощью антропонимов, среди которых следует отметить имена музыкантов: «Выкручиваю бас на трассе под треки Басты» (Mасan, «TSM») и имена политиков, нередко – в фамильярной форме: «Темы меняются, но на триколоре по-прежнему Вова» (Mасan, «Биография») и др.

Кроме антропонимов, авторы используют знакомые и привычные для коллективного национального сознания образы, создавая ощущение близости со слушателем: «Е, что-то соединяет тусклый свет из наших окон / Каждый в поисках прекрасного далека» (Mасan, «За всех»); здесь исполнитель использует образ «прекрасного далека» из песни, знакомой нескольким поколениям слушателей. Прием обращения автора к прецедентным высказываниям или их фрагментам, на наш взгляд, можно трактовать как способ солидаризации с аудиторией посредством общих фоновых знаний.

Заключение

Стратегия самопрезентации играет ведущую роль в дискурсе рэп-поэзии. В текстах данного жанра она выступает одним из главных инструментов для продвижения творчества конкретного исполнителя на музыкальном рынке. Установление различных приемов в рамках трех тактик позволяет выделить:

а) прагматонимы, которые выполняют интенцию создания своего образа с помощью модных брендовых номинаций (характерна для статусно-ролевой тактики);

б) прием «ролевая маска» и самовосхваление в автокоммуникации при создании образа «короля рэпа» (тактика построения имиджа);

в) элементы сниженной речи и прецедентных высказываний (тактика подстройки).

Список литературы

1. Аксенова А.В. Стратегия самопрезентации как средство формирования имиджа в разных видах дискурса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2013. – № 15. – С. 109–114.

2. Аскерова Э.М., Дивеева А.А. Ономастическая «карта» русского рэпа // Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. – 2022. – № 1 (3). – С. 63–75.

3. Горелов О.С. Поэтологическая аргументация в рэп-баттлах // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 4. – С. 5–19.

4. Дзялошинский И.М. Коммуникативное воздействие: мишени, стратегии, технологии: монография [Электронный ресурс]. – М. : НИУ ВШЭ, 2012. – URL: <https://www.hse.ru/data/2014/03/25/1318940863/03> (дата обращения: 28.10.2025).

5. Карпов Д.Л. Русский рэп и литературная традиция (Versus/Версия) // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – 2020. – № S20. – С. 4–15.

6. Садыкова Н.А. Самопрезентация как речевая тактика // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17, № 3. – С. 1346–1349.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ И КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Рахимова Умида Худайбергеновна, студент направления
подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
«Международное образование»

Мангазинова Айгерим Жакияновна, студент направления подготовки
44.04.01 Педагогическое образование, «Международное образование»

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматриваются современные инновационные технологии, направленные на развитие речи и коммуникативных способностей дошкольников в условиях цифровизации образования.

Раскрываются психолого-педагогические основы речевого развития, подчеркивается роль речи как важнейшего средства познания, мышления и социального взаимодействия. Особое внимание уделяется применению игровых, интерактивных, мультимедийных, проектных и сенсорных технологий, которые способствуют активизации речевой деятельности, расширению словарного запаса и формированию навыков общения. Анализируется влияние цифровой образовательной среды на речевую активность и эмоциональное взаимодействие детей, а также отмечаются возможные риски избыточного использования экранных средств. Подчеркивается необходимость гармоничного сочетания инновационных и традиционных методов обучения, профессиональной компетентности педагога и создания насыщенной речевой среды. Обоснована педагогическая целесообразность внедрения инновационных технологий, обеспечивающих комплексное развитие речи, коммуникативных и социальных умений дошкольников, а также их готовность к успешному взаимодействию в современном обществе.

Ключевые слова: инновационные технологии, речевое развитие, коммуникативные способности, дошкольное образование, интерактивные методы, цифровая среда.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND COMMUNICATION ABILITIES IN PRESCHOOLERS

Umida K. Rakhimova, Student Majoring in 44.04.01 Pedagogical Education,
International Education

Aigerim Z. Mangazinova, Student Majoring in 44.04.01 Pedagogical Education,
International Education

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article examines modern innovative technologies aimed at developing the speech and communication skills of preschoolers in the context of digitalization of education.

The article explores the psychological and pedagogical foundations of speech development, emphasizing the role of speech as a vital means of cognition, thinking, and social interaction. Particular attention is paid to the use of gaming, interactive, multimedia, project-based, and sensory technologies that promote speech development, vocabulary expansion, and the development of communication skills. The impact of the digital educational environment on children's speech activity and emotional interaction is analyzed, and the potential risks of excessive use of screens are highlighted. The need for a harmonious combination of innovative and traditional teaching methods, teacher professional competence, and the creation of a rich speech environment is emphasized. The results substantiate the pedagogical feasibility of implementing innovative technologies to ensure the comprehensive development of speech, communication, and social skills in preschoolers, as well as their readiness for successful interaction in modern society.

Keywords: innovative technologies, speech development, communication skills, preschool education, interactive methods, digital environment.

Введение

Современная система дошкольного образования находится в процессе активной трансформации, обусловленной цифровизацией, гуманизацией и ориентацией на индивидуальные траектории развития ребенка. Одним из приоритетных направлений является развитие речи и коммуникативных способностей, так как именно речь выступает средством познания, мышления и социального взаимодействия [2, с. 41; 10, с. 63].

В условиях обновления содержания образования педагог сталкивается с необходимостью выбора инновационных технологий, способных активизировать речевую деятельность, повысить мотивацию к общению и создать условия для самовыражения дошкольников. Как отмечает Л.С. Выготский, развитие речи происходит в процессе социального взаимодействия, и педагогическая среда должна обеспечивать ребенку возможность участия в разнообразных коммуникативных ситуациях [4, с. 57].

Цель данной статьи – проанализировать инновационные технологии, способствующие развитию речи и коммуникативных способностей дошкольников, определить их педагогическую целесообразность и условия успешной реализации.

1. Теоретические основы речевого и коммуникативного развития дошкольников

Речь – это не только средство общения, но и ведущий психический процесс, обеспечивающий когнитивное, эмоциональное и социальное развитие личности. Согласно А.Р. Лурии, речевая функция формируется как результат взаимодействия различных анализаторов и корковых зон мозга, а ее становление требует активной практики речевого общения [9, с. 48].

Формирование коммуникативных способностей в дошкольном возрасте рассматривается как процесс овладения нормами и способами взаимодействия с другими людьми. Исследователи Р.И. Лалаева и И.Н. Садовникова подчерки-

вают, что для успешного речевого развития необходимо создавать насыщенную языковую среду, побуждающую ребенка к диалогу, обсуждению, выражению мнений [7, с. 72; 12, с. 55].

С точки зрения психолого-педагогической теории, эффективное развитие речи возможно только при условии систематической речевой практики, включающей игру, творчество и активное взаимодействие. Именно эти компоненты в наибольшей степени реализуются при использовании инновационных технологий в дошкольных организациях [6, с. 39].

2. Инновационные технологии в развитии речи дошкольников

Инновационные технологии в образовании – это совокупность новых средств, методов и форм педагогической деятельности, направленных на повышение эффективности образовательного процесса [1, с. 26]. В логопедической и коррекционной работе практики инновации применяются для активизации речевой активности, формирования грамматического строя, развития фонематического слуха и коммуникативной компетенции [8, с. 43].

2.1. Игровые технологии

Игра является ведущим видом деятельности дошкольника, а потому логопедические и речевые игры занимают центральное место в коррекционно-развивающей работе. Использование сюжетно-ролевых, дидактических и театрализованных игр позволяет создать естественные речевые ситуации, в которых дети спонтанно используют слова, фразы и высказывания [13, с. 91].

Как отмечает Т.Б. Филичева, игровые методы не только стимулируют речевую активность, но и формируют у ребенка чувство успеха, уверенность и положительное отношение к собственным достижениям [13, с. 103]. Применение игровых технологий способствует развитию диалогической и монологической речи, активизации словаря, а также развитию выразительности речи.

2.2. Интерактивные и мультимедийные технологии

Одной из актуальных тенденций современного образования является внедрение интерактивных и цифровых технологий. Применение мультимедийных презентаций, обучающих видеороликов, интерактивных панелей и речевых тренажеров способствует усилению мотивации детей к обучению [3, с. 34].

Интерактивные программы позволяют сочетать визуальные, слуховые и кинестетические стимулы, что особенно важно при работе с детьми, имеющими особенности речевого развития [6, с. 67]. Использование приложений для логопедической гимнастики, аудиосказок, анимационных сюжетов повышает интерес к занятиям и улучшает усвоение материала. Исследования Е.М. Бондаренко подтверждают, что сочетание цифровых средств и традиционных методов способствует более прочному закреплению навыков произношения и грамматически правильной речи [3, с. 49].

2.3. Технологии проектной и исследовательской деятельности

Проектные технологии способствуют развитию у дошкольников коммуникативной и познавательной активности. В процессе совместных мини-проектов («Моя семья», «Наш детский сад», «Мир профессий») дети учатся договариваться, распределять роли, обсуждать идеи, представлять результаты [11, с. 78]. Такая деятельность формирует не только речь, но и социальные уме-

ния: инициативу, ответственность, взаимопомощь. Метод проектов также развивает монологическую речь, так как дети учатся рассказывать, аргументировать и презентовать свои мысли [11, с. 82].

2.4. Мультимодальные и сенсорные технологии

Мультимодальные технологии основаны на сочетании различных каналов восприятия – зрительного, слухового, двигательного и тактильного. Применение интерактивных песочниц, световых панелей, сенсорных дорожек создает условия для активизации речевых центров мозга, повышает концентрацию внимания и улучшает запоминание слов [5, с. 51]. Согласно исследованиям О.В. Елецкой, сенсорная интеграция стимулирует развитие речедвигательных и коммуникативных функций, особенно у детей с задержкой речевого развития и с ОВЗ [5, с. 56].

3. Педагогические условия эффективного применения инноваций

Для успешной реализации инновационных технологий необходимы определенные педагогические условия:

- Профессиональная компетентность педагога. Воспитатель и логопед должны владеть современными цифровыми инструментами, уметь подбирать контент с учетом возраста и индивидуальных особенностей ребенка [8, с. 74].

- Создание речевой среды. Все образовательные ситуации должны быть насыщены речевыми моделями, примерами общения и диалога [2, с. 69].

- Сотрудничество с родителями. Использование домашних цифровых заданий, интерактивных семейных проектов повышает результативность работы [12, с. 83].

- Междисциплинарное взаимодействие. Включение психолога, дефектолога и музыкального руководителя обеспечивает комплексность воздействия.

Выготский подчеркивал, что речевое развитие ребенка происходит в «зоне ближайшего развития» при активной поддержке взрослого [4, с. 112]. Поэтому роль педагога в организации речевой практики с использованием инноваций является ключевой.

4. Перспективы и риски цифровизации речевого развития

Несмотря на очевидные преимущества, применение цифровых технологий требует осторожности. Избыточное использование экранных средств может снижать уровень живого общения и эмоционального контакта между детьми. Поэтому инновации должны рассматриваться не как замена традиционных форм, а как средство их обогащения [14, с. 65].

Как отмечает С.Н. Шаховская, оптимальное сочетание традиционных и современных методов обеспечивает гармоничное речевое и личностное развитие ребенка [14, с. 79]. Важно не потерять гуманистическую направленность дошкольного образования, где главным остается живое слово, эмоциональный отклик и совместное творчество.

Заключение

Инновационные технологии открывают новые возможности для развития речи и коммуникативных способностей дошкольников. Их эффективность определяется педагогическим мастерством, правильным сочетанием с традиционными методами и созданием речевой среды, стимулирующей активность и самостоятельность ребенка. Комплексное использование игровых, мультиме-

дийных, проектных и сенсорных технологий позволяет не только развивать речевые навыки, но и формировать у детей готовность к взаимодействию, уверенность и положительное отношение к речи как средству общения. В перспективе требуется дальнейшее изучение влияния цифровых инструментов на формирование речевого мышления и разработка методических рекомендаций по интеграции инноваций в образовательный процесс дошкольных организаций.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейропсихология детского возраста. – М. : Академия, 2021.
2. Аксенова А.К. Коррекционно-развивающее обучение детей с речевыми нарушениями. – М. : Владос, 2018.
3. Бондаренко Е.М. Психолого-педагогическая помощь детям с речевыми нарушениями. – М. : Педагогика, 2020.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М. : Педагогика, 2019.
5. Елецкая О.В. Формирование коммуникативной компетенции у детей с ОВЗ. – М. : Академкнига, 2019.
6. Ефименкова Л.Н. Психолого-педагогическая коррекция нарушений речи у детей. – М. : Академия, 2017.
7. Лалаева Р.И. Теория и практика логопедии. – СПб. : Речь, 2020.
8. Лопатина Л.В. Современные подходы к коррекции нарушений речи. – М. : Владос, 2022.
9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М. : Наука, 2019.
10. Мастюкова Е.М. Дети с задержкой речевого развития. – М. : Просвещение, 2020.
11. Миронова С.И. Индивидуальные маршруты речевого развития детей с ОВЗ. – Казань : Магариф, 2021.
12. Садовникова И.Н. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М. : Владос, 2021.
13. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Дети с общим недоразвитием речи. – М. : Просвещение, 2016.
14. Шаховская С.Н. Речевое развитие в дошкольном возрасте. – СПб. : Питер, 2020.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА СОТРУДНИЧЕСТВА ДЛЯ РАБОТЫ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Тюкаева Александра Сергеевна, студент факультета
иностранных языков

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается применение принципа сотрудничества как педагогической основы для работы с ценностно-ориентированными текстами психологической направленности на уроках английского языка. Доказывается, что данный подход, предполагающий организацию групповой работы на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах, позволяет не только развивать иноязычную коммуникативную компетенцию, но и целенаправленно формировать у подростков поколения Z нравственные ценностные ориентации. На примере работы со статьей «Stepping up» из австралийского журнала «Teen Breathe» демонстрируется практическая реализация методов и приемов, которые способствуют личностному осмыслению материала, развитию критического мышления и успешной социализации учащихся.

Ключевые слова: принцип сотрудничества, ценностные ориентации, урок английского языка, журнал «Teen Breathe», формирование ценностей.

USING THE COLLABORATION PRINCIPLE TO WORK WITH PSYCHOLOGICALLY FOCUSED TEXTS IN ENGLISH CLASSROOM

Alexandra S. Tyukayeva, Student, Faculty of Foreign Languages

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article examines the collaboration principle as a pedagogical basis for working with value-oriented psychologically focused texts in English lessons. It is demonstrated that this approach, which involves organizing group work at the pre-text, text, and post-text stages, not only develops foreign language communicative competence but also purposefully shapes moral value orientations in Generation Z adolescents. Using the article «Stepping Up» from the Australian magazine Teen Breathe as an example, we demonstrate the practical implementation of methods and techniques that promote personal understanding of the material, develop critical thinking, and facilitate successful socialization in students.

Keywords: collaboration, value orientations, English language lessons, Teen Breathe magazine, value formation.

Современная методика преподавания иностранных языков предполагает, что ученик является не пассивным объектом обучения, а активным субъектом образовательного процесса. Следовательно, учителям обязательно нужно уметь организовывать учебный процесс так, чтобы не только учитывать все психические и физиологические особенности современных подростков, но и развивать умения и навыки, необходимые для успешной социализации и интеграции в общество в будущем.

Для успешного взаимодействия на уроках и продуктивной образовательной деятельности в качестве педагогической основы может быть использован принцип сотрудничества. Обучение в сотрудничестве – это одна из разновидностей личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка, которая предполагает организацию групп учащихся, работающих совместно над решением какой-либо проблемы, темы, вопроса. Данная технология используется для активной совместной деятельности учеников на уроках. Основными принципами обучения в сотрудничестве являются совместная учебная, творческая или иная деятельность членов группы, взаимозависимость участников, личная ответственность каждого за успех и общий результат деятельности, социализация в процессе работы в группе, а также общая оценка работы всех участников, складывающаяся не только из академических результатов работы, но и из степени личностных и социальных взаимодействий участников. [1, с. 1]

Принцип сотрудничества в педагогике предполагает перестройку традиционных отношений в сторону партнерства, взаимного уважения и совместной деятельности, направленной на достижение общей цели. В рамках урока английского языка могут быть выявлены два взаимодействия: «учитель – ученик», где преподаватель выступает в роли наставника и наблюдателя за процессом, который создает психологически комфортную атмосферу, поощряет высказывание мнений и снижает тревожность, связанную с использованием иностранного языка, а также «ученик – ученик», заключающееся в активном использовании парной и групповой работы, проектной деятельности, где успех зависит от вклада каждого участника. Это формирует чувство ответственности перед командой и развивает навыки командного взаимодействия.

В контексте современного школьного образования особое внимание всегда уделяется формированию у обучающихся ценностных ориентаций, которое происходит под влиянием учебного процесса. Однако для школьников-подростков поколения Z формирование ценностных ориентаций является непростой задачей, ведь именно эти молодые люди растут в условиях «жизни» в Интернете, из-за чего склонны быть подверженными определенным рискам, связанным со следованием «ложным» ценностям и размытым нормам поведенческой культуры. Чтобы избежать данного явления, организация учебно-воспитательного процесса должна заключаться в планомерном и целенаправленном воздействии на подростков в целях формирования у них нравственных и волевых качеств. Процесс приобретения и познания правильных ценностных ориентаций сопровождается необходимыми наставниками, которыми являются учителя или педагоги. Именно они позволят школьникам-подросткам познать

истинные нравственные и духовные принципы. На ступени основного общего образования в соответствии с ФГОС ООО должна быть реализуема «Программа воспитания и социализации обучающихся», включающая такое направление, как духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, и построенная на «основе базовых национальных ценностей российского общества, таких как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, человечество» [2, с. 114–115]

Говоря о тестировании, проведенном среди школьников-подростков на базе «Гимназии № 33», было выявлено, что в пятерку наиболее значимых ценностей для молодежи вошли семья и счастливая семейная жизнь, здоровье, свобода, уверенность в себе и активная, продуктивная жизнь. Однако, наряду с некой готовностью ко взрослой жизни, такие ценности, как чуткость, рационализм, исполнительность, ответственность и терпимость, оказались наименее значимыми для школьников. Таким образом, подростки оказались не готовы здраво мыслить, принимать правильные и сознательные решения, быть дисциплинированными и терпимыми относительно взглядов других людей, заботиться об окружающих их людях.

Для развития ценностных ориентаций подростков в полной мере на уроках английского языка часто используются тексты психологической направленности, ведь они носят не только образовательный характер и позволяют практиковать английский язык, но и обладают мотивирующей силой, так как они имеют личную значимость для учащихся. Тексты психологической направленности стимулируют глубокое обсуждение вопросов, высказывание разных точек зрения, а также личного опыта.

В процессе выбора психологических текстов для уроков английского языка мы выбрали журнал «Teen Breathe» (место издания – Австралия), так как в нем представлена разнообразная тематика не только по проблемам, характерным для школьников-подростков (тайм-менеджмент, многопотенциальность, взаимоотношения со сверстниками, самопрезентация и саморазвитие), но и по вопросам формирования правильных ценностных ориентаций. Каждая статья написана на понятном для подростков языке, обладает четкой структурой и примерами, максимально приближенными к жизни, что не только мотивирует к прочтению, но и будет способствовать формированию правильных нравственных ценностей.

Для демонстрации работы принципа сотрудничества в процессе прочтения ценностно-ориентированных текстов психологической направленности на уроке английского языка нами был выбран выпуск журнала за 2022 г. и статья «Stepping up», которая на русский язык может быть переведена как «Делая шаг вперед». Данное название раскрывает смысл статьи, который заключается в умении принять ответственность, так как это ключевая часть жизни, которая делает человека сильнее и увереннее. Также статья учит преодолевать страх и быть уверенным в своих силах для достижения максимальных результатов [3, с. 8–9].

Говоря о внедрении данной статьи в урок английского языка, стоит выделить три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый (включающий в себя рефлексию).

В качестве дотекстового этапа для подведения учащихся к теме, активизации их личного опыта и формулировки общей цели могут быть использованы следующие приемы: кластер (учащимся предлагается, работая в группе, записать в середине листа основную тему «Stepping up» и от нее зафиксировать идеи и мысли, которые, по их мнению, с ней связаны), ассоциативный ряд (после того как учащимся была предложена тема урока или же показан рисунок, отражающий тему, им предстоит высказать свое мнение о том, какие ассоциации вызывает эта тема, о чем может быть предложенный текст), корзина идей (на доске или на одной из парт организована корзина, в которую ученики «складывают» все идеи касательно предложенной темы «Stepping up»).

После преодоления трудностей при чтении текста путем знакомства с новыми словами, ученики переходят к текстовому этапу, который предполагает чтение текста в группах. Послетекстовый этап включает в себя воссоздание полной картины текста и лучшее его осмысление. Для этого ученикам предлагаются следующие приемы: «Mind map» (интеллект-карта), во время создания которой учащиеся помещают в центр круга изучаемое понятие или тему прочитанного текста и после этого на ветвях первого порядка выписывают ассоциации, вызванные родительским понятием, а на ветвях второго порядка – ассоциации, принадлежащие ветвям первого уровня; прием «Идеал», в котором учащимся требуется разрешить проблемную ситуацию через буквы аббревиатуры (нужно определить проблему и сформулировать ее в виде вопроса, начинающегося со слова «Как?», найти в тексте как можно больше способов ее решения, оценить решения по системе «+/-», после чего учащимися выбирается одно решение и аргументируется их выбор, и поразмыслить о том, каким образом данное решение может быть осуществимо на практике); «Фишбоун» (рыбий скелет), обучающиеся рисуют скелет рыбы, в котором голова – это вопрос темы, кости – основные понятия или идеи, нижние кости раскрывают суть этих понятий или идей, а хвост является ответом на вопрос.

Послетекстовый этап включает презентацию получившихся проектов, дискуссию относительно проблематики текста, присвоение учащимися основных ценностей текста и последующую интеграцию их в личный опыт. Рефлексия может быть проведена с помощью приема «3, 2, 1», где учащиеся должны назвать три вещи, которые они узнали, два вопроса, которые они хотели бы изучить подробнее после прочтения текста, и одну главную мысль.

Таким образом, принцип сотрудничества является высокоэффективной педагогической основой для работы с психологически направленными текстами на уроках английского языка. Он позволяет трансформировать учебный процесс из простого усвоения языковых норм в глубокую, личностно значимую деятельность. Как демонстрирует пример работы со статьей из журнала «Teen Breathe», поэтапное использование групповых методов и приемов на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах создает условия не только для развития иноязычной коммуникативной компетенции, но и для решения одной из ключевых задач современного образования – целенаправленного формирования ценностных ориентаций у подростков. Следовательно, систематическое применение обучения в сотрудничестве при работе с ценностно-ориентированными текстами способствует не только академическим успехам учащихся, но и их успешной социализации и личностному становлению.

Список литературы

1. Жолтикова Н.В. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции // Концепт. – 2014. – № 2. – С. 1–5.
2. Складорова Т.В., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования : монография. – М. : Пензенская духовная семинария Пензенской епархии Русской православной церкви, 2017. – 328 с.
3. Donnay T. Stepping Up // Teen Breathe. – 2022. – № 26. – С. 8–9.

СТИЛЬ И ЯЗЫК ПОВЕСТИ А.А. БЕСТУЖЕВА-МАРЛИНСКОГО «АММАЛАТ-БЕК»

Черниговский Дмитрий Николаевич, доктор филологических наук,
профессор кафедры русской и зарубежной литературы
и методики обучения

Никулина Мария Алексеевна, студент факультета филологии
и медиакоммуникаций

Лапухина Софья Алексеевна, студент факультета филологии
и медиакоммуникаций

Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Аннотация. Рассматриваются особенности стиля и языка повести А.А. Бестужева-Марлинского «Аммалат-бек» как характерного образца русской романтической прозы 1830-х гг. Исследуется синтез романтической поэтики и этнографической достоверности, проявляющийся в сочетании лирической экспрессии и документальной точности описаний. Особое внимание уделяется этнографическим языковым элементам, художественным средствам выразительности и синтаксическим особенностям текста, формирующим уникальный «поэтический стиль» Бестужева-Марлинского. В статье показано, что романтическая образность, национальный колорит Кавказа и философская глубина создают в повести целостный художественный мир, отражающий противоречия эпохи и личности героя.

Ключевые слова: Александр Александрович Бестужев-Марлинский, повесть «Аммалат-бек», романтизм, этнографизм, национальный колорит, язык и стиль романтической прозы.

STYLE AND LANGUAGE OF A.A. BESTUZHEV-MARLINSKY'S STORY «AMMALAT-BEK»

Dmitry N. Chernigovsky, Doctor of Philology, Professor, Department
of Russian and Foreign Literature and Teaching Methods

Maria A. Nikulina, Student, Faculty of Philology
and Media Communications

Sofya A. Lapukhina, Student, Faculty of Philology
and Media Communications

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article examines the style and language of A.A. Bestuzhev-Marlinsky's story «Ammalat-bek» as a typical example of Russian Romantic prose of the 1830s. It explores the synthesis of Romantic poetics and ethnographic authenticity-

ty, manifested in the combination of lyrical expression and documentary-like accuracy of description. Particular attention is paid to the ethnographic linguistic elements, artistic means of expression, and syntactic features of the text, which form Bestuzhev-Marlinsky's unique «poetic style». The article demonstrates that Romantic imagery, the national flavor of the Caucasus, and philosophical depth create a coherent artistic world in the story, reflecting the contradictions of the era and the protagonist's personality.

Keywords: Alexander Alexandrovich Bestuzhev-Marlinsky, the story «Аммалат-бек», Romanticism, ethnographism, national flavor, language and style of Romantic prose.

Повесть А.А. Бестужева-Марлинского «Аммалат-бек» (1832) написана в традициях русской романтической прозы 1830-х гг. Для романтического стиля характерны субъективно-лирическая тональность и экспрессивность. Исследователи отмечают, что сочинения этого периода у Бестужева «окрашены в трагические тона, они драматичны, несмотря на подчас замысловатую форму» [4, с. 19]. Например, В.В. Виноградов пишет о цветистом многословии писателя: «В языке Бестужева-Марлинского можно наблюдать разгул... перифраз и описательных метафор» [2, с. 345].

Образ героя Аммалата в этой повести «предвосхищает сложного демонического героя Лермонтова» – с «жаждой жизни и добра» с одной стороны и «обреченностью миру зла» с другой [4, с. 27]. Романтическая двойственность сочетания внутренней силы характера и неотвратимости судьбы подчеркивается яркой эмоциональностью и «поэтической прозой». Ф.З. Канунова отмечает, что романтизм Марлинского, его «яркая народность» и «внутреннее осуждение романтического индивидуализма», стал выражением кризиса романтического сознания и одним из предвестников реализма. Так, стилистика «Аммалат-бека» сочетает динамичную драматичность с лирическими интонациями, характерными для романтической прозаической традиции.

Можно выделить стилистические особенности стиля Бестужева-Марлинского, характерные для повести «Аммалат-бек»:

1. Этнографические языковые элементы.

Бестужев широко использует кавказский колорит и этнографические детали, придавая повествованию реалистичность и национальную самобытность. В тексте встречаются турецкая, персидская и аджарская лексика, а также описания быта горцев. Бестужев часто дает пояснения заимствованных слов прямо в тексте произведения. Так, участники скачки приветствуют друг друга выражениями: «Хош гяльды» («Милости просим»)), «Яшхымусен, тазамусен, сенне-мамусен?» («Как живешь?»)» или вопросом «Не хабер?» («Что нового?»)» [1, с. 9]. В языке повести проявился интерес самого Бестужева к изучению кавказского языка, фольклора, этнографии. По воспоминаниям Я.И. Костенецкого, Бестужев свободно говорил на персидском и татарском языках, поэтому «был знаком почти со всем народонаселением» [5, с. 188].

Также автор показывает кавказские традиции и обычаи, суть и значимость которых раскрывается в речи героев. Например, Аммалат обращается к дагестанской традиции гостеприимства и чести, что подчеркивает его национальный менталитет: «Капитан, – отвечал Аммалат, – у нас гость – святыня» [1, с. 13]. В описаниях сцены скачек автор отмечает уважительное отношение народа к беку: «Народ почтительно вставал перед своим беком и склонялся, прижимая правую руку к правому колену» [1, с. 7].

Этнографические детали представлены и в одежде персонажей: Аммалат-бек предстает в экзотическом одеянии: в «черной персидской чухе, обложенной галунами», с «висячими рукавами», турецкой шалью, красными шальварами и оружием в серебряной и золотой отделке [1, с. 6]. Как отмечает исследователь Д. С. Джанибекова, через материальные атрибуты (пища, наряды, оружие, обычаи) Бестужев показывает национальный колорит кавказских народов [3, с. 217]. При этом местный колорит в «Аммалат-беке» тесно связан с характером главного героя – детали быта отражают внутренний облик Аммалата и его мировосприятие.

2. Средства художественной выразительности.

В описаниях пейзажа автор использует множество метафор, эпитетов и сравнений, которые помогают детально изобразить красочный пейзаж Кавказа: «Дагестанская природа прелестна в мае месяце: миллионы роз обливают утесы румянцем своим, подобно заре; воздух струится их ароматом; соловьи не умолкают в зеленых сумерках» [1, с. 6]. Сравнения природы с миром человека придают тексту особую поэтичность и экспрессивность: «широкоплечие дубы, словно старые ратники, стоят на часах», «дымящиеся райны, увитые листьями, подобно винту» [1, с. 6].

В изображении портрета Аммалата автор также использует художественные средства, которые придают образности, например: метафора – «очи сверкали гордою приветливостию», сравнение – «он сидел на червонном коне, и тот крутился под ним, как вихорь» [1, с. 6].

Так, выразительные средства выступают как усиливающие элементы романтического стиля: они оживляют картину, подчеркивают эмоциональность и уникальность персонажей. Художественные образы постоянно сочетаются с этнографическими деталями и составляют двухуровневую (лирическую и эпическую) ткань повествования.

3. Синтаксические особенности текста.

Синтаксис в повести отличается сложностью построения и лексической насыщенностью. Во-первых, автор широко использует развернутые сложные предложения с несколькими частями и причастными оборотами. Длинные описательные предложения состоят из ряда однородных членов, связанных союзами, и обособленных конструкций: «Миндальные деревья, точно куполы пагодов, стоят в серебре цветов своих, и между них высокие райны, то увитые листьями, как винтом, то возникая стройными столпами, кажутся мусульманскими минаретами» [1, с. 6]. Такая конструкция, насыщенная тропами и описательными подробностями, приближает прозаический текст к поэтическому ритму.

Во-вторых, автор использует короткие динамичные предложения и восклицания в репликах персонажей, которые придают речи экспрессивность и

динамичность: крик «едет, едет!», «раздайся, раздайся!» [1, с. 7]. Используются прямые обращения – «вот причина всему злу, Аммалат», «скорее брата выдам, чем гостя, господин капитан!» и риторические приемы в речи героев: «Изменник я, говоришь ты?.. Да если б я покусился на это, то неужели думаете вы, что мог бы это исполнить?» [1, с. 13].

Также автор применяет многоточия, тире, восклицания для передачи внезапных пауз и эмоциональных всплесков героев: «Я был лично, кровно обижен письмом одного вашего генерала, когда предостерегал его... Ему дорого стоила в Башлах дерзость... реку крови пролил я за несколько капель бранчивых чернил, и эта река делит меня навечно с вами» [1, с. 13]. Синтаксис повествования сочетает тяжеловесность развернутых описаний и живость диалогов, что соответствует жанру романтической повести с элементами историзма.

Стиль Бестужева-Марлинского сочетает романтическую возвышенность и национальный колорит Кавказа. Романтический пафос проявляется в эмоциональной образности изображения природы, трагизме сюжета и внутренней страсти героя. В то же время детальная этнографическая картина органично связана с характером персонажей. Язык повести богат художественными средствами и образует сложный стилистический пласт, типичный для русской романтической прозы первой половины XIX в. Эти стилистические особенности помогают автору изобразить картину быта горцев и выразить внутренний конфликт главного героя.

Таким образом, стиль произведения отличается выразительностью, насыщенностью этнографическими элементами и колоритными описаниями. Особое значение имеет язык повести, в котором сочетается поэтичность и документальная точность, образуя уникальную художественную систему, в которой поэтичность соединяется с реалистическим вниманием к деталям. Стилистическая многослойность, национальный колорит и философская глубина делают повесть «Аммалат-бек» одним из ключевых произведений русского романтизма, предвосхищающим переход к реализму и открывающим новый этап в развитии художественной прозы XIX в.

Список литературы

1. Бестужев-Марлинский А.А. Кавказские повести. – СПб. : Наука, 1995. – 704 с.
2. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX веков. – М. : Высшая школа, 1982. – 529 с.
3. Джанибекова Д.С. Национальный колорит в повести А.А. Бестужева-Марлинского «Аммалат-Бек» // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных наук. – 2022. – № 2 (22). – С. 212–217.
4. Канунова Ф.З. Повесть А. Бестужева-Марлинского «Аммалат-Бек» // Проблемы идейности и мастерства художественной литературы. – Томск : Томский государственный университет, 1969. – С. 17–46.
5. Канунова Ф.З. Эстетика романтической повести (А.А. Бестужев-Марлинский и романтики беллетристы 20–30 годов XIX в.). – Томск : Томский государственный университет. – 1973. – 308 с.

ЖАНР ИДИЛЛИИ В ТВОРЧЕСТВЕ А.А. ДЕЛЬВИГА

Черниговский Дмитрий Николаевич, доктор филологических наук,
профессор кафедры русской и зарубежной литературы
и методики обучения

Потанина Софья Георгиевна, студент факультета филологии
и медиакоммуникаций

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотации. В статье произведения Дельвига анализируются с позиции их соответствия жанровому канону и с учетом особенностей некоторых фактов биографии и мировосприятия автора в различные периоды его творчества; предлагается разделение всех идиллий данного поэта на ранние, средние и поздние. Раскрываются результаты изучения идейно-художественного своеобразия данного жанра, определяются основные этапы его развития от зарождения в античности до первой трети XIX в., рассматриваются особенности идиллии в русскую романтическую эпоху. Статья посвящена исследованию идейно-художественных особенностей такого поэтического жанра, как идиллия, на примере творчества русского поэта, критика и издателя первой трети XIX в. А.А. Дельвига; его идиллии могут считаться оригинальными произведениями на основе греческой антологии, а также образцом жанра в контексте русского романтизма. Авторами делается предположение, что в творчестве Дельвига идиллия занимает особое место: с ее помощью поэт пытался восстановить характерные стороны античного мирозерцания, близкие эстетике русского романтизма.

Ключевые слова: А.А. Дельвиг, буколическая поэзия, русская идиллия в эпоху романтизма, жанровый канон, идиллическое мировоззрение.

THE IDYLL GENRE IN THE WORKS OF A.A. DELVIG

Dmitry N. Chernigovsky, Doctor of Philology, Professor, Department
of Russian and Foreign Literature and Teaching Methods

Sofia Georgievna Potanina, Student, Faculty of Philology
and Media Communications

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article examines the ideological and artistic characteristics of the poetic genre of the idyll, using the work of Anton Antonovich Delvig, a Russian poet, critic, and publisher of the first third of the 19th century. His idylls can be considered original works based on Greek anthologies, as well as exemplary works of the genre

in the context of Russian Romanticism. The article presents the results of a study of the ideological and artistic uniqueness of this genre, identifying the main stages of its development from its origins in antiquity to the first third of the 19th century, and examining in more detail the characteristics of the idyll in the Russian Romantic era. This article analyzes Delvig's works from the perspective of their conformity to the genre canon, taking into account certain biographical facts and the author's worldview at various periods of his creative career. It proposes a division of the poet's idylls into early, middle, and late. The authors suggest that the idyll occupies a special place in Delvig's work: with it, the poet attempted to recreate characteristic aspects of the ancient worldview, close to the aesthetics of Russian Romanticism. Consequently, the author under study can be considered the primary representative of this genre in Russian literature.

Keywords: A.A. Delvig, bucolic poetry, Russian idyll in the Romantic era, genre canon, idyllic worldview.

Введение

Идиллия – один из древнейших жанров в русской литературе XIX в., не являющийся доминирующим, но при этом обладающий своеобразием и гармоничностью. Он имеет богатую историю, является достаточно редко встречающимся в чистом виде жанром. Мы рассматриваем выбранный жанр с точки зрения трансформации его канона с момента зарождения и до периода освоения русскими поэтами-романтиками. Далее мы анализируем идиллии Дельвига, разделяя их на ранние (лицейский период и первые послелицейские годы), зрелые (идиллии 1820-х гг.) и поздние, в которых наблюдается разрушение идиллического канона (отдельные произведения конца 1820-х гг.).

Основная часть

Согласно определению, идиллия как жанровая форма буколической поэзии являлась на момент своего появления стихотворением, написанным гекзаметром в повествовательной или диалогической форме с описанием мирной жизни пастухов [4, с. 101]. Уже в эпоху античности она приобрела характерные признаки:

1. Эскапистская направленность: избегание тем, связанных с социальными противоречиями, подчеркнутая бесконфликтность.
2. Изображение мира природы как «счастливого прибежища от зла и пороков городской цивилизации» [6, с. 248].
3. Интерес к повседневной жизни простых людей, к интимным и притом возвышенным чувствам, поиск изысканного в простоте.
4. Герои идиллий – «люди невысокого звания, даже рабы» [1, с. 31], в классическом варианте – пастухи.
5. Быт героев также имеет черты идеализированности, в его описании присутствует «тяга к искусственной наивности» [1, с. 32].
6. Род – средний между лирикой и эпосом, иногда с чертами драмы [7, с. 799].
7. Цель – изобразить человека в состоянии естественности и счастья – невинности, гармонии и мира с собой и с действительностью.

Дальнейшее развитие идиллии в литературе Европы прошло в Древнем Риме, в творчестве Вергилия и Овидия. После этого история жанра продолжилась уже в поэзии вагантов и куртуазной поэзии XII–XIII вв. Идиллия приобрела более короткую строку, акцент на эротические темы, новые (соответствующие эпохе) имена героев и пр. В период Возрождения, когда в обществе вновь стали авторитетными античные образцы, идиллия обнаружила тенденцию к абстрагированию: герои стали все более очерченными масками, под прикрытием которых авторы описывали жизнь придворных. С этим разрушением первоначальной идейной основы идиллия окончательно потеряла самостоятельность в развитии. Итак, идиллия прошла стадии становления, развития и освоения иными жанрами, но в итоге, вследствие своей статичности, угасла, превратившись в тему, используемую в произведениях других жанров.

Началом русской идиллии можно считать ее освоение в эпоху классицизма. В этот период пасторальные произведения в основном носят характер подражания или перевода. В эпоху сентиментализма идиллия из самостоятельного жанра перешла в элемент повестей и драм, передающий произведениям чувствительные настроения. И только в период становления романтизма, в первой трети XIX в., идиллия оказалась одним из немногих жанров, отвечающих требованиям нового направления. Ее идейные признаки во многом соответствовали романтическому мировоззрению: общим оказались контраст суетного мира людей и идеальной природы, обращение к национальным традициям, особенный герой, противопоставленный обществу.

Идиллии Дельвига, написанные им еще в Царскосельском лицее, уже стояли на уровне профессиональной поэзии, и с 1814 г. начали появляться в печати [2, с. 656]. В лицейский период и первые годы после него в идиллиях поэта начинает формироваться мир Аркадии, «золотой век». Среди произведений 1814–1820 гг. фигурируют «К Лилете» (1814), «К Дориде» (1815), «Цефиз» (между 1814 и 1817), «К Диону» (1814), «К Амуру» (между 1814 и 1817) и др. Уже в первых идиллиях нет намеков на острые социальные темы, описываются быт и чувства простых людей, героям даны греческие имена, среди персонажей фигурируют в том числе боги древнегреческого пантеона. В качестве возвышенных чувств автором описывается не столько любовь, сколько дружба. Описываемому миру свойственна идеализированность, но в него еще проникают элементы русской природы («Лилета, пусть ветер свистит и кверху метелица вьется» [3, с. 69]). Из размеров используются вариации амфибрахия, гекзаметра, ямба. Автору уже в ранних произведениях удалось воссоздать простоту идиллического мировоззрения, использовать античный метр и ввести в греческий культурный материал элементы русского. Идиллии Дельвига в начале 1820-х гг. – это зрелые произведения, отражающие расцвет жанра в творчестве поэта. В них все явственнее чувствуется формирование закрытого аркадского мира. Это объясняется тем, что Дельвиг старался держаться в стороне от политических столкновений и открытой публицистики в литературе, потому искал идеал общества и счастливой жизни в воссозданном им античном мире – пространстве сакральном, гармоничном. К данному периоду относятся «Дамон» (1820), «К ласточке» (1820), «Купальницы» (1824), «Видение» (1819 или 1820),

«Евгению» (1820) и др. Идиллии Дельвига начала 1820-х гг. отличаются чистотой жанрового канона; в них присутствуют утопические мотивы, восхваление дружбы и любви как наиболее благородных чувств – так автор на идейном уровне «утверждал <...> в поэзии свободу личности, ее право на счастье» [5, с. 261]. Автор создает масштабные идеализированные пейзажи с помощью разнообразных стилистических средств, из стихотворных размеров чаще использует вариации гекзаметра. В 1825–1826 гг. Дельвиг переживает душевную драму в связи с известием о разгроме восстания декабристов. С этого момента в его творчестве наблюдается появление драматизма, осознание невозможности воплощения идиллической мечты в жестокой реальности. Хотя в период с 1825 по 1829 гг. поэтом создаются еще соотносящиеся с идиллическим канонам произведения, например, «Изобретение ваяния» (между 1825 и 1829), «Идиллия» («Некогда Титир и Зоя...») (1827), «Друзья» (1826), их ряд нарушают произведения «Конец золотого века» (1828) и «Отставной солдат» (1829). В идейную основу произведений входит мотив утраты блаженства и гармонии. В идиллии «Конец золотого века» Дельвиг описывает трагическую ситуацию: смерть и безумие пастушки Амариллы – отсылка к самоубийству Офелии в «Гамлете» Шекспира. В идиллии нарушен основной закон жанра – ограниченность мира, соединяются современная и идиллическая темы [6, с. 251]. Русская идиллия «Отставной солдат» воспроизводит народный исторический характер в период войны 1812 г. Произведение стоит далеко от идиллической традиции: героями являются пастухи, солдат и офицер; диалогическое повествование оформлено в виде драматической сцены, в речи героев для изображения народной стихии используются просторечные обороты. Таким образом, идиллия в творчестве Дельвига, пройдя стадию развития, приходит в упадок. Это можно объяснить как особенностями статичного жанра, так и жизнью поэта: цензурные репрессии, рано закончившееся семейное счастье, постоянные болезни заставили Дельвига осознать невозможность идеала и стали причиной ранней смерти поэта. Несмотря на это, А.А. Дельвиг смог занять место значимого лирика пушкинской поры.

Заключение

Итак, произведения Дельвига – оригинальные идиллии в духе греческой антологии (за исключением ранних подражательных стихотворений и поздних «русских идиллий»), в которых воссоздается замкнутый совершенный мир. Автор воспроизводит идеал человеческих отношений, основанный на дружбе, любви к окружающим, наслаждении жизнью. Художественные особенности идиллий Дельвига во многом отвечают классическому канону жанра: используются вариации античного метра, характерные средства художественной выразительности, совмещение лирических и эпических элементов, образы пасторальных героев. Идиллия как канонический жанр в ходе развития в творчестве Дельвига в итоге деканонизируется, т. е. превращается в жанр романтической поэзии.

Список литературы

1. Балашова Е.А. Идиллия как она есть и где ее нет. – М., 2022. – 304 с.
2. Вацуро В.Э. Пушкинская пора. – СПб., 2000.

3. Дельвиг А.А. Полное собрание стихотворений. – Л. : Советский писатель, 1959. – 369 с.
4. Ляпушкина Е.И. Русская идиллия XIX века и роман И.А. Гончарова «Обломов». – СПб., 1996.
5. Рудакова С.В. Поиск идеального человеческого счастья в идиллическом мире А.А. Дельвига. – Нижний Новгород : Издательство Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского, 2020. – С. 258–265.
6. Черниговский Д.Н., Шарафутдинова А.С. Жанр идиллии в творчестве Антона Антоновича Дельвига // Общество. Наука. Инновации : сборник материалов XXIII Всероссийской научно-практической конференции. – Киров : ВятГУ, 2023. – С. 248–252.
7. Чешихин В. Идиллия [Электронный ресурс] // Энциклопедический словарь. – Т. 24. / изд. Ф.А. Брокгауз, Е.А. Ефрон. – URL: <https://runivers.ru/lib/book3182/10155/> (дата обращения: 18.10.2025).

НАДПИСИ НА НАДГРОБНЫХ ПАМЯТНИКАХ КИРОВСКИХ КЛАДБИЩ: СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА

Федянина Ольга Николаевна, кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка, культуры речи и методики обучения
Мерзлякова Анна Сергеевна, студент педагогического института

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. Раскрывается анализ языка современных эпитафий на региональном уровне. Материалом послужили надгробные надписи, зафиксированные в ходе обследования кладбищ г. Кирова и Кировской области, а также Интернет-ресурсы фирм по изготовлению надгробий. Актуальность подтверждается интересом исследователей к эпитафии как жанру мемориального дискурса, отражающего духовные, культурные и эмоциональные ценности общества. Представлена характеристика типов надписей с точки зрения структуры и формы, а также по содержательно-функциональному принципу, позволяющему разграничить семейные, поэтические, религиозные и философские надписи. С опорой на лексико-семантический анализ эпитафий выделены ключевые слова, указывается частотность их употребления. Обращается внимание на то, что лексический состав мемориальных надписей является не только средством выражения индивидуальной утраты, но и формой универсального размышления о смерти и ценности человеческой. Делается вывод об основных функциях современных надгробных текстов.

Ключевые слова: кладбище, ключевые слова, надгробие, надгробная надпись, эпитафия.

INSCRIPTIONS ON GRAVESTONES IN KIROV CEMETERIES: SEMANTICS AND STRUCTURE

Olga N. Fedyanina, PhD in Philology,
Associate Professor, Department of Russian Language, Speech Culture
and Teaching Methods
Anna S. Merzlyakova, Student, Pedagogical Institute

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article analyzes the language of modern epitaphs at the regional level. The material is based on gravestone inscriptions recorded during a survey of cemeteries in the city of Kirov and the Kirov region, as well as online resources of gravestone manufacturers. The relevance of this study is confirmed by the researchers' interest in epitaphs as a genre of memorial discourse reflecting the spiritual, cul-

tural, and emotional values of society. This article presents a description of inscription types in terms of structure and form, as well as a substantive-functional principle that allows for a distinction between family, poetic, religious, and philosophical inscriptions. Based on a lexical and semantic analysis of epitaphs, keywords are identified and their frequency of use is indicated. It is emphasized that the vocabulary of memorial inscriptions is not only a means of expressing individual loss but also a form of universal reflection on death and human value. A conclusion is drawn regarding the primary functions of modern tombstone texts.

Keywords: cemetery, keywords, tombstone, tombstone inscription, epitaph.

Введение

Особенности языка надписей на современных надгробиях на сегодняшний день мало изучены. Цель статьи – дать их характеристику с лингвистических позиций, рассмотреть типологию и основные функции. Избранная тема является актуальной: «кладбищенская лингвистика» изучается такими исследователями, как В.К. Харченко [4], Н.А. Акименко [1], Л.М. Пантелеева [3] и др. Объектом описания стали надписи, собранные на кладбищах г. Кирова и ряда районных центров Кировской области. Привлекались также рекомендуемые для оформления надгробий материалы сайта «Галерея памяти «Мрамор и Гранит». Всего было отобрано для анализа более 300 примеров. Используются методы анализа и описания.

Термины «надгробная надпись» и «эпитафия» используются нами как синонимы. Изучение эпитафии как малого поэтического жанра не входит в задачи описания.

Основная часть

В основе характеристики языкового материала – классификация эпитафий, представленная в работе В.К. Харченко [4]. Исследователь выделяет четыре группы надписей («ответвления») на могильных постаментах.

Это «лаконичные надписи», содержащие краткие сведения (фамилия, имя, отчество, даты жизни) без дополнительной информации. Эти надписи выполняют мемориально-ритуальную функцию и не представляют интерес с точки зрения языкового анализа. Встретились более новые надписи, на которых рядом с ФИО умершего (или на обратной стороне памятника) обозначен воинский позывной: «ЖАБА»; «Мой позывной «Зоныч» 27 ОМСБР».

Вторую группу составляют надписи «без подписи» в форме небольших посвящений от близких. Тот, кому предназначен памятник, не называется: «Помним...» (вариант с отрицанием не «Не забудем»), «Вечная память», «Сильнее смерти только память», «Небо – ее обитель». Нет прямого указания и на адресанта, он представлен косвенно употреблением местоимений и формы 1 лица глаголов: «Навсегда в **нашем** сердце»; «Он был **для нас** примером». Примеры более развернутых текстов: «Жизнь, отданная небу и людям. **Гордимся** тобой»; «**Любим, помним, скорбим...** Ты – **наш** герой». Могут быть обозначены адресат («Дорогому человеку, музыканту, учителю», «С любовью... Дедушке с аккордеоном...»), адресант («Помним, чтим. Жена, дети, внуки»), адресат и адресант «Дорогим и любимым папе и маме. Дети».

К третьей группе отнесены стихотворные обращения. Прощание с близким человеком – это важное ритуальное действие, предполагающее глубокое, тонкое выражение чувств. В наших примерах лирические тексты достаточно частотны. Встретились оригинальные тексты и адаптированные строфы из известных стихотворений, песен. Это короткие цитаты: «Есть только миг между прошлым и будущим...» (фильм «Земля Санникова», автор Л. Дербенев), «Опустила без тебя земля...» (песня «Нежность», стихи Н. Добронравова), а также строфы стихов, куплеты песен: «Уходя, оставьте свет // Это больше, чем остаться // Это лучше, чем прощаться // И важней, чем дать совет» (Г. Волчек); «Мой финиш – горизонт, а лента – край земли // Я должен первым быть на горизонте» (В. Высоцкий) и др. Такие тексты выполняют прежде всего эстетическую и философскую функции.

Значительная часть анализируемых поэтических надписей создавалась неизвестными авторами. Эпитафии состоят из двух или (чаще) четырех строк. Представим наиболее интересные примеры: «Из жизни вы ушли мгновенно, а боль осталась навсегда»; «Ты не вернешься, не оглянешься / Не станешь мудрым и седым / Ты в нашей памяти останешься / Всегда живым и молодым»; «Жизнь твоя, словно песня недопетая / Пусть продолжится там, высоко / Наша милая, добрая, светлая / Пусть душе твоей будет легко». В эпитафиях используются в усилительно-выделительной функции повторы слов, подчеркивая важное в смысловом отношении слово: «**Прости**, что не смогли тебе помочь! / **Прости**, что не смогли тебя спасти! / **Прости**, что не смогли тебя сберечь! / Сто тысяч раз – **прости, прости, прости...**».

На одном из памятников нам встретился акростих: «Любил ты жизнь / Достоин жил / Перед бедой не прогибался / Россию-родину любил / За партию **ЛДПР** сражался». Первые буквы начальных строк образовали аббревиатуру **ЛДПР** (Либерально-демократическая партия России).

Четвертая группа представляет собой слова, которые «сказал» сам ушедший: «Я не прощаюсь...». Близкие люди оставляют на надгробиях слова-цитаты, сказанные покойным при жизни («Жизнь у человека одна, и прожить ее надо на Вятке... Василий Киселев») или написанные им стихи-напутствия («Чтобы не было огорчений от товарищей и друзей / Ты себя никогда для друга / и Товарища не жалея... Николай Липатников»).

Представленная классификация может быть детализирована. Так, на сайте «Галереи памяти Мрамор и Гранит» [2] выделены тематические рубрики «семейного содержания», ориентированные на адресата. Иллюстрируем их собственными примерами.

1. «Родительские надписи»: «Спасибо вам за жизнь!», «Вы научили нас жить». Доминирует семейно-ценностная функция, звучит мотив благодарности. Язык эпитафий эмоционально окрашен.

2. «Материнские эпитафии». В текстах, посвященных матерям, особенно выражена эмоциональная составляющая. Видим мотивы тепла, света, духовной опоры: «Мама – это значит нежность», «Тепло души твоей осталось с нами», «Ты – путеводная звезда»; «Ты, мама, отдавала нам свое тепло / Его всегда на всех хватало / Мы верим, что душе твоей спокойно и светло / А помнить – это

то, что нам осталось». Может присутствовать религиозный подтекст: «Небесная душа возвратилась к Богу».

3. «Отцовские надписи»: «К тебе, отец, приходим на свиданье», «Ты был примером для подражания», «Свой гений и талант он посвятил потомкам». Отражают уважение отцу, который был примером, образцом долга, ответственности.

4. «Эпитафии супругам». Здесь важен мотив единства супругов, нерасторжимости любви: «Любимые не умирают, лишь рядом быть перестают», «Настало время отпустить друг друга».

5. «Эпитафии детям». Выражают наиболее сильный трагизм, особую боль утраты: «Ты – наша короткая радость, Ты – наша вечная скорбь», «Нет горя большего, чем жизнь, угасшая в расцвете»; «Ты остался навсегда молодым».

6. «Религиозные надписи». Это надписи-молитвы («Покойся в Царствии Небесном», «Боже, упокой раба Твоего», «Господи, осени тихим светом спасения раба Твоего») и цитаты из Библии («Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят», «Благословенна будет его память»). Такие надписи связывают земное и сакральное, подчеркивая веру в вечную жизнь.

Наряду с типичными по форме эпитафиями встречаются и особенные случаи. В них указывается причина смерти («Отдал жизнь за Родину»), воинское звание («командир», «полковник»), личные детали судьбы умершего («Почетный гражданин Кировской области», «Участник ВОВ» (орфография сохранена), «Геолог. Инженер. Академик», «Военврач ВМФ», придающие надгробной надписи индивидуальный, почти документальный характер.

Встретились надписи на церковнославянском и латинском языках: «Блажени, яже избрал и приял еси Господи, и память их в род и род»; «Memento mori», «Vita somnium breve», «Citius, altius, fortius». Есть пример объединения фраз на русском и французском языке: «Историк, переводчик, наставник. ...un homme avec un grand Coeur» (перевод – «человек с большим сердцем»).

Анализ лексического состава надписей позволяет выделить наиболее частотные слова и корни: «любовь / любим / любить» (36), «сердце / сердцах» (20), «память / помнить» (18), «покой / покойся» (15), «вечный / вечная» (15), «жизнь» (14). Часто включают слова, обозначающие чувство утраты («скорбь», «печаль», «боль»). Глаголы в форме прошедшего времени («жил» (10), «был» (15), «ушел» (12)) обозначают завершенность жизни. Формы настоящего выражают продолжающееся духовное присутствие умершего («остался» (13), «живешь» (11), «помним» (18). Распространены сочетания, ставшие устойчивыми формулами: «Вечная память» (15), «Спи спокойно» (8), «Помним. Любим. Скорбим» (6), «Навсегда в наших сердцах» (5). В религиозных текстах ключевыми являются слова «Бог», «Господь», «Царствие небесное», «раб Твой», «душа», «покой»; в философских – «жизнь», «мгновение», «век». При выражении горя и утраты тексты несут мотив света, доброты, тепла: «светлая память», «чистая душа», «яркий путь», «добрый след». Тексты эпитафий демонстрируют лексическое разнообразие.

Заключение

Проведенный анализ показал, что современные эпитафии сохраняют традиционные формы. Язык эпитафий отражает чувства, фиксирует важные детали

жизни человека. Даже в кратких надписях озвучивается память об ушедших близких людях, боль утраты. Надгробные надписи выполняет информативную, коммуникативно-адресную, ритуальную, эстетическую функции. В них сочетаются бытовое, молитвенное и поэтическое начало. Повторяющиеся формулы служат знаками культурной памяти, индивидуальные надписи фиксируют личную историю. Преобладание слов любви, памяти и покоя указывает на гуманистический характер эпитафий, на их утешительную функцию. Таким образом, язык надгробных надписей становится не только средством выражения утраты, но и формой духовного диалога между живыми и ушедшими.

Список литературы

1. Акименко Н.А. Эпитафия как жанр в русской разговорной речи в социолингвическом аспекте (на примере Калмыкии) // Вестник Калмыцкого университета. – 2014. – № 3. – С. 62–70.
2. Галерея памяти Мрамор и Гранит [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--43-6kc2cnu4ewa.xn--p1ai/> (дата обращения: 07.10.2025).
3. Пантелеева Л.М. Стилистические и смысловые особенности эпитафий (на материале кладбищ Пермского края) // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 462. – С. 40–48.
4. Харченко В.К. Кладбищенская лингвистика // Уральский филологический вестник. – 2019. – № 2. – С. 143–150.

НОВЫЕ РЕТРОНИМЫ: ЯЗЫКОВАЯ АДАПТАЦИЯ В ЭПОХУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Шулакова Ульяна Алексеевна, студент 3-го курса
факультета международного образования

Киселева Виктория Николаевна, студент 3-го курса
факультета международного образования

Мишутинская Елена Алексеевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры
иностранных языков неязыковых направлений

*Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия*

Аннотация. Раскрывается смысл, цели и причины появления понятия «ретроним» – новых имен или названий, измененных после того, как первоначальное наименование стало использоваться для другого предмета или для совокупности новых предметов и ранее существовавших. В условиях ускоренного научно-технического прогресса и появления множественного выбора в разных областях, ретронимы выполняют функции измерения субъективного восприятия объекта. Они активно предотвращают двусмысленность в речи и повышают точность коммуникации в быстро меняющихся контекстах коммуникации. В статье приведены примеры появления ретронимов, которые люди используют повсеместно во всех сферах нашей жизни, охватывающих технологии, производство, медиаиндустрию, транспорт, социальные взаимодействия и даже политику. Исследуется их роль как показателей социокультурных и технологических изменений, подчеркивается значение ретронимов для эффективной адаптации языка к непрерывным трансформационным процессам, демонстрируя его беспрерывное расширение и способность к самоизменениям в ответ на не прекращающееся развитие современной цивилизации. Эта многоуровневая, лингвистически сложная система представляет важные стороны адаптации языка, приводящие к изменениям в нем и определяющие важность уточнения контекстных слов.

Ключевые слова: ретроним, неологизм, лингвистическая адаптация, семантическая дифференциация, технологическая конвергенция, языковая эволюция, цифровизация.

NEW RETRONYMS: LANGUAGE ADAPTATION IN THE ERA OF TECHNOLOGICAL DIFFERENTIATION

Ulyana A. Shulakova, Third-year Student,
Faculty of International Education

Victoria Nikolaevna Kiseleva, Third-year Student,
Faculty of International Education

Elena A. Mishutinskaya, PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Foreign Languages in Non-Linguistic Areas

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article explores the meaning, purpose, and origins of the concept of «retronyms» – new names or titles modified after the original designation began to be used for another object or for a set of new and previously existing objects. In the context of accelerated scientific and technological progress and the emergence of multiple choice in various fields, retronyms serve as a measure of subjective perception of an object. They actively prevent ambiguity in speech and improve the accuracy of communication in rapidly changing contexts. This article presents examples of the emergence of retronyms, which people use ubiquitously in all spheres of our lives, encompassing technology, production, the media industry, transportation, social interactions, and even politics. Their role as indicators of sociocultural and technological change is explored, emphasizing the importance of retronyms for the effective adaptation of language to ongoing transformation processes, demonstrating its continuous expansion and capacity for self-modification in response to the ongoing development of modern civilization. This multi-level, complex linguistic system represents important aspects of language adaptation, leading to changes within it and determining the importance of clarifying contextual words.

Keywords: retronym, neologism, linguistic adaptation, semantic differentiation, technological convergence, linguistic evolution, digitalization.

Введение

Язык – это механизм, который вынужден постоянно адаптироваться к изменениям в реальном мире, включая социальные, культурные и технологические изменения. Из этого следует, что наш язык нуждается в помощи словоточнений, а именно ретронимов. Они представляют собой значимый лингвистический термин, отражающий процессы семантической адаптации. Их возникновение является прямым ответом на постепенное расхождение признаков у слова, которому необходимо пояснение.

Ретроним (от лат. «retro» – «назад» и греч. «опута» – «имя»), определяемый Оксфордским словарем английского языка как «неологизм, созданный для обозначения существующего объекта или понятия, поскольку точное значение первоначального термина, использовавшегося для его обозначения, стало неоднозначным (обычно в результате нового развития, технологического прогресса и т. д.)» [1]. Необходимость в таком переименовании возникает с появлением

новой, часто технологически продвинутой версии или альтернативы, которая делает исходный, термин потенциально двусмысленным. Термин был введен американским журналистом Ф. Манкевичем и популяризирован лексикографом У. Сафиром в 1980 г. [2]. У. Сафир для издания New York Times писал: «Была создана новая форма сложного слова, чтобы помочь старым словам избежать технологического вытеснения» [3].

Основная часть

Существует целый ряд факторов, обуславливающих появление ретронимов. Одной из причин являются технологическая конвергенция и дивергенция. Появление новых технологий, которые не заменяют полностью, но сосуществуют с предшественниками, создавая потребность в их различении. Например, появление «виртуальной» выставки потребовало переименования прежней «выставки» в «реальную».

Следующей причиной можно назвать разрешение семантической двусмысленности: ретронимы устраняют неоднозначность, которая возникает в ситуации, когда исходный термин перестает быть уникальным. Например, «книга» до появления электронного устройства однозначно обозначала печатное издание. Теперь для ясности используется «напечатанная книга».

Также причиной появления данных слов является лексическая экономия и точность. Несмотря на то, что ретронимы являются более длинными словосочетаниями, они обеспечивают точность коммуникации в условиях большого количества вариантов, предотвращая необходимость контекстуального уточнения. Примеры новых ретронимов в различных сферах:

1. Информационные технологии.

«Бумажная почта» / «Электронная почта».

Исходный термин: почта.

Причины: появление Интернета и использование «электронной почты» (e-mail).

Пример использования: «Мой коллега отправил мне отчет по рабочей электронной почте».

2. Контент и просвещение.

«Электронная книга» / «Печатная книга».

Исходный термин: книга.

Причины: развитие «электронных книг» и «аудиокниг».

Пример использования: «Коллекционеры ценят эстетику и тактильные ощущения от физических книг».

3. Транспорт и энергетика.

«Электрический автомобиль» / «Бензиновый автомобиль».

Исходный термин: автомобиль.

Причины: Появление и внедрение в обычную жизнь «электрических автомобилей».

Пример использования: «Экологи США выяснили, что бензиновые автомобили вредны, загрязняя воздух».

4. Социальные взаимодействия.

«В реальной жизни».

Исходный термин: жизнь.

Причины: повсеместное распространение «онлайн-общения».

Пример использования: «После двух месяцев переписки они решили встретиться в реальной жизни».

5. Измерение времени.

«Аналоговые часы» / «Цифровые часы».

Исходный термин: часы.

Причины: изобретение электронных часов с цифровым дисплеем.

Пример использования: «Когда я хожу в спортзал, я использую цифровые часы, но для солидности на деловых встречах я надеваю аналоговые».

6. Развлечения.

«Настольная игра» / «Видеоигра».

Исходный термин: игра.

Причины: изобретение компьютера и других гаджетов, на которых стало возможно играть.

Пример использования: «На выходных мы решили расслабиться и сыграть в настольную игру вместо игры в приставку».

7. Продукты питания.

«Коровье молоко» / «Растительное молоко».

Исходный термин: молоко.

Причины: рост популярности «растительного молока» как альтернативы традиционному продукту животного происхождения.

Пример использования: «В наше время популярно пить кофе на альтернативном, растительном молоке».

Стоит отметить лингвистическое и социокультурное значение ретронимов. Они активно показывают динамику развития языка. Язык быстро реагирует на изменения в материальной культуре современного мира, создавая новые средства дифференциации. Они отслеживают семантические сдвиги. Исходные термины приобретают более широкий семантический спектр, требующий уточнения:

– Когнитивная экономия: хотя ретроним удлиняет выражение, он снижает когнитивную нагрузку, предотвращая необходимость догадываться о контексте.

– Технологический прогресс: распространение ретронимов прямо соотносится с внедрением инноваций, изменяющих привычные паттерны потребления и взаимодействия.

Заключение

Появление ретронимов является показателем изменчивости языка, его развития и развития общества в целом. Эти лексические единицы играют роль в упрощении социальных отношений, а именно дают ясность и точность нашей коммуникации, связывая язык и общество. Изучение ретронимов помогает понять взаимосвязи языковой эволюции и показывает, как язык не только описывает, но и формирует восприятие мира человеком, в рамках постоянных изменений. На данный момент мы можем сказать, что расширение количества слов-ретронимов – это постоянный, активный процесс, связанный с научно-

техническими открытиями, который будет ускоряться с каждым годом, пополняя наш язык новыми лексическими единицами, уточняющими значение привычных предметов.

Список литературы

1. Oxford Dictionary of English [Электронный ресурс]. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/retronym (дата обращения: 19.11.2025).

2. RIP Frank Mankiewicz, coiner of retronym [Электронный ресурс] // Language Log. – 2014. – URL: <https://languagelog.ldc.upenn.edu/nll/?p=15399> (дата обращения: 19.11.2025).

Safire W. On Language; Retronym // The New York Times Magazine. – 1980. – P. 12–15.

РОЛЬ ВСЕРОССИЙСКОГО ПРОЕКТА «ДИАЛОГИ С ГЕРОЯМИ» В СИСТЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Алфимов Дмитрий Валентинович, доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры педагогики и методики преподавания
иностранных языков

Доценко Анна Васильевна, студент гуманитарного факультета

*Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова, г. Горловка, Россия*

Аннотация. Рассматривается роль Всероссийского проекта «Диалоги с героями» как эффективного инструмента патриотического воспитания школьников в современных условиях. Обосновывается актуальность проекта в контексте увеличения внешних угроз национальной безопасности страны и необходимости противодействия фальсификации истории. Автор анализирует содержательные и методические аспекты проекта, выделяя его ключевые задачи и направления работы. Делается вывод о том, что проект успешно дополняет существующую систему патриотического воспитания, обеспечивая персонификацию понятий «Родина» и «подвиг» через личное общение с героями России.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, система патриотического воспитания, школьники, герои, Всероссийский проект «Диалоги с героями».

THE ROLE OF THE ALL-RUSSIAN PROJECT «DIALOGUES WITH HEROES» IN THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Dmitry V. Alfimov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy
and Methods of Teaching Foreign Languages

Anna Vasilyevna Dotsenko, Student, Faculty of Humanities

*V. Shatalov Donetsk State Pedagogical University,
Gorlovka, Russia*

Abstract. This article examines the role of the All-Russian project «Dialogues with heroes» as an effective tool for patriotic education of schoolchildren in the current context. The relevance of the project is substantiated in the context of increasing external threats to the country's national security and the need to counter the falsification of history. The author analyzes the substantive and methodological aspects of the

project, highlighting its key objectives and areas of work. It is concluded that the Project successfully complements the existing system of patriotic education, providing a personalized understanding of the concepts of «Motherland» and «heroism» through personal interactions with heroes of Russia.

Keywords: patriotic education, patriotic education system, schoolchildren, heroes, All-Russian Project «Dialogues with heroes».

Введение

Патриотическое воспитание в Российской Федерации во все времена является приоритетной задачей государства. Сейчас эта задача особенно актуальна в контексте проведения Специальной военной операции и увеличения внешних угроз национальной безопасности страны. Современная государственная образовательная политика Российской Федерации определяет патриотическое воспитание как одно из ключевых направлений развития личности [3]. Сегодня в условиях глобальных вызовов и попыток фальсификации истории для ее решения требуется не только переосмысление подходов, но и создание четкого плана по выстраиванию единой системы патриотического воспитания в школах и других образовательных организациях [1].

Особую значимость в этой связи приобретает поиск эффективных форм и методов патриотического воспитания, которые позволяли бы не только транслировать школьникам знания о героическом прошлом и настоящем страны, но и формировать у них устойчивую систему ценностей, основанную на уважении к подвигу, любви к Родине и активной гражданской позиции. Традиционные методы патриотического воспитания, такие как тематические лекции, уроки мужества, зачастую носят формальный характер и не находят глубокого эмоционального отклика у современных школьников, ориентированных на визуализацию, интерактивность и личный контакт. В этой связи проекты, построенные на принципе «наставник – ученик», выходят на первый план. Одним из наиболее ярких и масштабных проектов в данной области является Всероссийский проект «Диалоги с героями».

Поэтому целью научного исследования является комплексный анализ содержательных и методических аспектов Всероссийского проекта «Диалоги с героями», выявление его потенциала, определение роли как инструмента формирования патриотизма у школьников.

В ходе исследования применялись методы теоретического анализа (изучение документов, концептуальных основ проекта), синтеза и обобщения педагогического опыта.

Научная новизна заключается в комплексной оценке данного проекта не как разового мероприятия, а как системного элемента воспитательной работы, эффективно дополняющего традиционные формы (уроки истории, классные часы).

Основная часть

Всероссийский проект «Диалоги с героями» реализуется в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование». Проект реализуется с 2016 г. [5].

Организаторами проекта выступают:

- Федеральное агентство по делам молодежи.
- Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи» (ФГБУ «Роспатриотцентр»).

Организаторами проекта в муниципальных образованиях Российской Федерации выступают:

- органы местного самоуправления;
- муниципальные учреждения по работе с молодежью и патриотическому воспитанию;
- общественные и некоммерческие организации.

Проект «Диалоги с героями» был инициирован с целью создания прямого канала коммуникации между героями современной России (героями Российской Федерации, Советского Союза, Социалистического труда) и молодежью. Ключевая идея проекта – показать, что героизм и патриотизм не являются абстрактными понятиями из учебников истории, а воплощены в конкретных людях, живущих среди нас, с уникальным жизненным опытом и личной историей [2].

Актуальность проекта заключается в содействии развитию ценностных ориентаций и культурных традиций российского народа, укреплении чувства национальной гордости и сплоченности нации, возрождении традиции наставничества. Современная молодежь обладает мощным потенциалом и стремлением к профессиональному и личному росту. Опираясь на опыт старших поколений, молодые люди смогут вписать новые славные страницы в историю нашей страны.

Цель проекта: популяризация подвигов героев, в том числе Георгиевских кавалеров, героев Советского Союза, героев Российской Федерации, героев Социалистического труда, героев труда Российской Федерации, граждан, награжденных Орденом Мужества Российской Федерации в различных сферах деятельности.

Задачи проекта:

- 1) воспитание уважительного отношения к защитникам Отечества, к ратным подвигам старшего поколения;
- 2) противодействие сознательному искажению исторического прошлого страны и края;
- 3) сохранение и развитие чувства гордости за свою страну, за подвиги и героические свершения соотечественников;
- 4) сближение ценностных ориентаций молодежи и старшего поколения;
- 5) активизация интереса к изучению истории России и формирование чувства уважения к прошлому нашей страны, ее героическим страницам, в том числе сохранение памяти о подвигах защитников Отечества;
- 6) углубление знаний граждан о событиях, ставших основой государственных праздников и памятных дат России;
- 7) расширение участия общественных и некоммерческих организаций в патриотическом воспитании молодежи;

8) создание условий для повышения активности ветеранских организаций в работе с молодежью, использование их опыта, нравственного и духовного потенциала для укрепления и развития преемственности поколений;

9) развитие и активизация взаимодействия военно-патриотических объединений (клубов), воинских частей и ветеранских организаций в целях повышения мотивации у молодежи к военной службе и готовности к защите Отечества;

10) развитие активного взаимодействия в сфере патриотического воспитания субъектов и объектов шефской работы, создание условий для повышения ее эффективности в деле укрепления сотрудничества гражданских и военных, а также ветеранских организаций, повышения престижа воинской службы;

11) творческое, духовное и эстетическое развитие личности [4].

Участниками проекта являются учащиеся общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования, студенты (курсанты) образовательных организаций высшего образования, профессиональных образовательных организаций, воспитанники военно-патриотических объединений (клубов), а также иные категории граждан.

В рамках проведения федеральных мероприятий проекта в качестве спикеров привлекаются:

- Герои Советского Союза.
- Герои Российской Федерации.
- Участники Специальной военной операции.
- Герои Социалистического труда.
- Герои труда Российской Федерации.
- Граждане, награжденные Орденами Мужества Российской Федерации.
- Вдовы героев Советского Союза, героев Российской Федерации, участников Великой Отечественной войны и ветеранов боевых действий.
- Граждане Российской Федерации, показавшие пример равнодушного отношения, бескорыстной помощи людям и мужественного преодоления трудных жизненных ситуаций [2].

В ходе встреч поднимаются темы, непосредственно работающие на формирование патриотического сознания. Обсуждаемые темы разнообразны, но их можно сгруппировать по нескольким ключевым направлениям:

1. Патриотизм и любовь к Родине (обсуждение мотивов, которые привели героя на службу в армию, МЧС, правоохранительные органы; обсуждение гражданского патриотизма; обсуждение ежедневного мужества спасателей, врачей, учителей).

2. Историческая память и связь поколений (сохранение традиции преемственности поколений и памяти о героических и трудовых подвигах; бережное отношение к истории страны и родного края, недопустимость ее искажения и фальсификации).

3. Ценности и нравственные ориентиры (роль семьи в воспитании и становлении личности; популяризация традиционных ценностей, присущих российскому государству; обсуждение морального выбора в сложных ситуациях; разговор о ценностях, долге и ответственности).

4. Активная гражданская позиция (служение Отечеству за пределами военной службы; личная ответственность за происходящее вокруг; добровольчество как неотъемлемая часть жизни; социальное волонтерство; волонтерство и карьера: как добрые дела помогают профессиональному росту).

5. Наука и технологии (обсуждение роли ученых, инженеров, изобретателей в укреплении суверенитета и будущего России).

Проект реализуется в формате встреч-диалогов, которые проходят в стенах школ, музеев, библиотек и других образовательных учреждений.

Проект «Диалоги с героями» использует комплекс мощных психолого-педагогических механизмов воздействия:

1. Эффект личного примера и идентификации. Встреча с человеком, совершившим конкретный поступок, вызывает эмоциональный отклик и желание подражать. Герой становится ролевой моделью, что гораздо эффективнее абстрактных лозунгов.

2. Эмоциональное вовлечение. Личные истории, рассказанные от первого лица, с деталями и переживаниями, воздействуют на эмоциональную сферу подростка, формируя глубокое и осознанное отношение к таким понятиям, как «долг», «честь», «Родина».

3. Механизм мотивации. Вдохновляющая история героя мотивирует на собственные достижения, учебу, общественную деятельность и самосовершенствование.

4. Механизм прямого диалога. Формат «вопрос-ответ» позволяет школьникам удовлетворить личный интерес, прояснить непонятные моменты и сформировать собственное мнение, основанное на доверительном общении, а не на монологе учителя.

5. Актуализация исторической памяти. Герои – участники ключевых событий современной истории России – выступают как живые носители этой истории. Их рассказы делают исторические процессы осязаемыми и личностно значимыми для молодежи.

Заключение

Проведенный анализ Всероссийского проекта «Диалоги с героями» позволяет констатировать, что проект не заменяет, а качественно дополняет и усиливает существующую систему патриотического воспитания. Его фундаментальное отличие заключается в переходе от монолога к диалогу, от абстракции к персоне, от знания к чувству. Этот проект эффективно решает главную проблему патриотического воспитания в XXI в. – проблему разрыва эмоциональной связи между молодежью и понятиями «Родина», «подвиг», «служение». Если традиционные методы закладывают исторический и теоретический фундамент, то «Диалоги с героями» «оживляют» этот фундамент, наполняя его личными смыслами, эмоциями и образами, с которыми школьник может непосредственно идентифицировать себя. Именно эта способность к личной идентификации с носителем ценностей делает проект одним из самых эффективных инструментов формирования подлинного, осознанного патриотизма в современной школе.

Список литературы

1. Колпачева О.Ю., Сиволобова Н.А. Стратегии гражданско-патриотического воспитания современной молодежи : монография. – Ставрополь : СГПИ, 2023. – 93 с.
2. Материалы Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь) о проекте «Диалоги с Героями» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь). – URL: <https://myrosmol.ru/> (дата обращения: 22.10.2025).
3. Об образовании в Российской Федерации по вопросам воспитания обучающихся : Федеральный закон от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон : принят Государственной думой РФ 22.07.2020 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 15.10.2025).
4. Положение о Всероссийском проекте «Диалоги с Героями» [Электронный ресурс.] – URL: <https://782329.selcdn.ru/leonardo/uploadsForSiteId/2> (дата обращения: 20.10.2025).
5. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» // Официальный сайт Министерство просвещения Российской Федерации. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot> (дата обращения: 15.10.2025).

ВОЗМОЖНОСТИ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ

Алфимов Дмитрий Валентинович, доктор педагогических наук,
профессор, профессор кафедры педагогики
и методики преподавания иностранных языков

Колоколова Анастасия Олеговна, студент гуманитарного факультета

*Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова, г. Горловка, Россия*

Аннотация. Рассматриваются возможности геймификации как эффективного инструмента для развития лидерских качеств у школьников. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска новых подходов к формированию активной и компетентной личности, способной к самореализации и управлению в современном обществе. Анализируются теоретические основы геймификации в образовании, рассматриваются различные подходы к ее применению и оценивается потенциал для развития лидерских навыков, таких как коммуникация, критическое мышление, умение работать в команде и принимать решения. В работе даются примеры игровых приемов, применяемых в образовательном процессе.

Ключевые слова: геймификация, лидерские качества, школьники, образовательный процесс, игровая деятельность, мотивация, личностные компетенции.

THE POSSIBILITIES OF GAMIFICATION FOR DEVELOPING LEADERSHIP QUALITIES IN SCHOOLCHILDREN

Dmitry V. Alfimov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Methods
of Teaching Foreign Languages

Anastasia O. Kolokolova, Student, Faculty of Humanities

*V. Shatalov Donetsk State Pedagogical University,
Gorlovka, Russia*

Abstract. This article examines the potential of gamification as an effective tool for developing leadership skills in schoolchildren. The relevance of this topic stems from the need to find new approaches to developing active and competent individuals capable of self-realization and leadership in modern society. The article analyzes the theoretical foundations of gamification in education, examines various approaches to its application, and assesses its potential for developing leadership skills such as communication, critical thinking, teamwork, and decision-making. Examples of gaming techniques used in the educational process are provided.

Key words: gamification, leadership qualities, schoolchildren, educational process, gaming activities, motivation, personal competencies.

Введение

В современном мире, характеризующемся высокой динамикой и неопределенностью, возрастает потребность в лидерах, способных эффективно управлять, вдохновлять и вести за собой. Развитие лидерских качеств у подрастающего поколения становится одной из приоритетных задач образования.

Традиционные методы обучения не всегда позволяют сформировать у школьников необходимые навыки и компетенции. В связи с этим, актуальным становится поиск новых, инновационных подходов, способных повысить интерес к учебе и стимулировать развитие лидерского потенциала. Геймификация, как один из таких подходов, представляет собой внедрение игровых механик и элементов в неигровые контексты, в частности, в образовательный процесс. Проблема заключается в недостаточной изученности возможностей геймификации для целенаправленного развития лидерских качеств у школьников.

Целью статьи является анализ потенциала геймификации как инструмента развития лидерских качеств у школьников, выявление ключевых механизмов и условий ее эффективного применения.

Изучение специфики и особенностей игры как деятельности в образовательном процессе имеет давние корни в отечественной педагогике. Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и другие ученые подчеркивали значимость игровой деятельности для развития личности ребенка. По мнению исследователей, «игровая технология является эффективной, универсальной и легко воспроизводимой, подходящей для любой учебной дисциплины и решения практически всех воспитательно-развивающих задач» [4, с. 671]. Д. Брунер и П. Гальперин отмечали влияние игры на развитие интеллекта [3, с. 192–194]. Э. Биддис, М.В. Дворкова, Е.А. Куренкова и М.А. Кротовская разрабатывали образовательные игры для процесса обучения [5, с. 416–425].

Концепцию геймификации в образовании как способа подготовки высококвалифицированных специалистов рассматривали Ю.Ш. Капкаев, В.В. Лешишина и Д.С. Бенц, которые утверждают о возможности удачного комбинирования методики геймификации с классической, что способствует становлению необходимых личностных компетенций студентов [7, с. 167]. Н.Л. Караваев и Е.В. Соболева, анализируя сервисы и платформы, утверждали, что при соответствующем методическом сопровождении качество обучения повысится [6, с. 14].

Основная часть

Геймификация в образовании представляет собой мощный инструмент, способный повысить мотивацию, вовлеченность и интерес к учебе. Игровые элементы, такие как начисление баллов, получение достижений, повышение уровня, участие в конкурсах и соревнованиях, создают позитивный эмоциональный фон и стимулируют школьников к активному участию в образовательном процессе. Однако, возможности геймификации не ограничиваются только мотивацией. Правильно организованная геймификация может способствовать развитию целого ряда лидерских качеств, таких как: коммуникативные навыки (умение эффективно общаться, убеждать, договариваться), умение работать в команде (распределение ролей, координация действий, поддержка партнеров),

навыки решения проблем (поиск альтернативных решений, анализ последствий), критическое мышление (оценка информации, выявление противоречий), креативность (генерация новых идей, нестандартные подходы), ответственность (выполнение взятых на себя обязательств).

Игровая форма занятий, как отмечалось ранее, создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения к учебной деятельности. При этом, дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи, учебная деятельность подчиняется правилам игры, учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, а успешное выполнение задания связывается с игровым результатом.

Применение в работе игровых приемов многообразно: подвижные игры (физминутки), игры-забавы (имитация движений, звуков), пальчиковые игры, прием «Привлекательная цель» (помощь сказочным героям), «Волшебная палочка», «Пазлы», «Путешествие со сказочным героем».

Следует рассмотреть более подробнее несколько конкретных примеров, как геймификация может быть использована для развития лидерских качеств:

1. Квест-игры. В таких играх школьники учатся распределять роли, координировать действия, общаться и договариваться, что способствует развитию навыков командной работы и лидерства.

2. Ролевые игры. Проведение ролевых игр, в которых школьники примеряют на себя различные роли (руководителя проекта, переговорщика, эксперта) и принимают решения в смоделированных ситуациях. Это помогает развивать навыки принятия решений, ответственности и коммуникации.

3. Имитационные игры. Создание имитационных игр, в которых школьники участвуют в моделировании реальных процессов (управление компанией, разработка проекта, проведение исследования). В таких играх школьники учатся анализировать информацию, принимать решения в условиях неопределенности и нести ответственность за свои действия.

4. Соревнования и конкурсы. Организация соревнований и конкурсов, в которых школьники соревнуются в различных областях знаний и навыков. Соревнования стимулируют стремление к достижению высоких результатов, развивают навыки самооценки и самоконтроля.

Одним из ключевых аспектов эффективной геймификации является грамотный выбор игровых механик и их адаптация к конкретным образовательным задачам и возрастным особенностям школьников.

Н.Л. Антонова, П.А. Юдина отмечают, что «геймификация позволяет использовать активную деятельность детей для развития лидерских качеств, реализующихся через развитие социальных, интеллектуальных и физических навыков» [1, с. 2364–2367]. По их мнению, геймификация помогает повысить эффективность образовательного процесса, мотивацию детей и их активное участие в учебном процессе. Тем не менее, отмечается, что «геймификацию важно использовать в сочетании с традиционными подходами в обучении, поскольку существуют и противоречивые данные о влиянии геймификации на успеваемость учащихся» [9, с. 13–17].

Интеграция геймификации в образовательный процесс требует от педагога не только знания игровых механик, но и умения создавать образовательные сценарии, мотивировать и поддерживать школьников, корректировать игровой процесс в соответствии с потребностями и возможностями каждого ученика. Педагог должен выступать в роли фасилитатора, направляющего и поддерживающего школьников в их стремлении к достижению поставленных целей. Успешная интеграция геймификации требует от педагога постоянного самосовершенствования и освоения новых игровых методик.

Для успешной реализации геймификации в образовательном процессе необходимо также учитывать следующие факторы:

1. Четкое определение целей и задач геймификации.
2. Разработка сбалансированной системы вознаграждений. Система вознаграждений должна быть справедливой, прозрачной и мотивирующей. Важно, чтобы школьники получали вознаграждение не только за достижение высоких результатов, но и за проявление инициативы, креативности и командной работы.
3. Обеспечение обратной связи. Школьники должны получать регулярную обратную связь о своих успехах и неудачах. Обратная связь должна быть конструктивной и помогать школьникам улучшать свои навыки и компетенции.
4. Создание безопасной и поддерживающей среды. Педагог должен поддерживать школьников в их стремлении к развитию и помогать им преодолевать трудности.

А.Ю. Байкалова понимала под идеей геймификации сценарий-историю, заложенную в игре [2, с. 250–257]. О.В. Орлова, В.Н. Титова определяли «геймификацию, как внедрение игровой тактики в процессы, которым не свойственна игра» [8, с. 60]. Соответственно, в практике обучения геймификация реализуется через сценарий-историю, состоящую из квестов, где полученная учащимися информация сразу же применяется в действиях. Это особенно важно при развитии лидерских качеств, так как позволяет школьникам не только усваивать теоретические знания, но и применять их на практике в смоделированных ситуациях.

Чтобы проиллюстрировать возможности геймификации в развитии лидерских качеств у школьников, следует представить пример проекта для учащихся начальной школы (2–3 класс):

Название проекта: «Лидерская Лига».

Цель – развитие лидерских качеств (работа в команде, принятие решений, инициативность, ответственность) у младших школьников посредством геймифицированной образовательной среды.

Задачи:

1. Создать увлекательную игровую среду, стимулирующую активное участие всех учеников.
2. Разработать систему заданий и испытаний, направленных на развитие конкретных лидерских навыков.
3. Обеспечить возможности для сотрудничества, взаимопомощи и обмена опытом между участниками.
4. Оценить эффективность проекта по развитию лидерских качеств у школьников.

Возраст участников: 8–9 лет (2–3 класс).

Форма реализации – внеурочная деятельность, интегрированная в программу классного часа или факультатива.

Описание проекта:

Проект «Лидерская Лига» представляет собой тематическую игру, в которой ученики выступают в роли юных волшебников, поступивших в школу магии. В течение проекта ученики работают в командах («гильдиях») и выполняют различные задания, направленные на развитие лидерских качеств.

Игровые элементы:

1. Сюжет. Школа волшебства, где ученики учатся магии и помогают друг другу.

2. Команды. «Гильдии» с собственными названиями и девизами.

3. Задания. Различные испытания, требующие работы в команде, принятия решений и проявления инициативы. Например:

– «Зелье дружбы» (создание группового проекта, демонстрирующего сотрудничество).

– «Магический артефакт» (решение проблемной ситуации, требующее критического мышления и поиска компромиссов).

– «Турнир заклинаний» (конкурс, стимулирующий креативность и умение представлять свои идеи).

4. Награды. Баллы, «магические кристаллы» и «артефакты», которые команды зарабатывают за выполнение заданий. В конце проекта подводятся итоги и награждаются самые активные и успешные «волшебники».

5. Система уровней. По мере продвижения в игре, ученики получают новые «звания» и открывают новые возможности.

Примеры заданий:

1. «Поиск сокровищ». Класс делится на группы, каждой выдается карта с загадками. Разгадав загадки, группа должна найти «сокровище» (например, спрятанную книгу или коробку с конфетами). Задание развивает навыки командной работы, логическое мышление и умение решать проблемы.

2. «Создание волшебного существа». Каждой группе предлагается создать рисунок или модель «волшебного существа» и придумать ему имя, историю и особые способности. Затем каждая группа представляет свое существо классу. Задание развивает креативность, фантазию, коммуникативные навыки и умение работать в команде.

3. «Решение проблемы в волшебном мире». Каждой группе предлагается ситуация, требующая решения (например, в лесу заблудились животные, нужно им помочь; в школе пропала книга, нужно найти виновника). Группа должна обсудить ситуацию, предложить варианты решения и выбрать наилучший. Задание развивает навыки принятия решений, критическое мышление, умение аргументировать свою точку зрения и слушать других.

Ожидаемые результаты:

1. Повышение уровня развития лидерских качеств у младших школьников (умение работать в команде, принимать решения, проявлять инициативу и ответственность).

2. Повышение мотивации к обучению и активного участия в учебном процессе.

3. Улучшение коммуникативных навыков и умения строить позитивные отношения с другими учениками.

4. Формирование у детей позитивного отношения к себе и своим возможностям.

Рефлексия: в конце каждого занятия проводятся короткие дискуссии, в которых ученики делятся своими впечатлениями, рассказывают о том, что нового они узнали и какие навыки смогли развить.

Для оценки эффективности проекта можно использовать следующие методы:

- Анкетирование учеников до и после проекта (для оценки уровня развития лидерских качеств).

- Наблюдение за поведением учеников в процессе игры (для выявления проявлений лидерских качеств).

- Анализ выполненных заданий (для оценки уровня развития конкретных навыков).

Этот проект демонстрирует, как можно интегрировать игровые элементы в образовательный процесс для развития лидерских качеств у младших школьников. Важно, чтобы задания были интересными и соответствовали возрасту учеников, а также чтобы педагог создавал поддерживающую атмосферу, поощряя инициативу и творчество.

Для подтверждения эффективности применения геймификации необходимо проводить мониторинг и оценку результатов учебной деятельности школьников, а также анализ их личностных изменений.

Заключение

Геймификация представляет собой перспективный инструмент для развития лидерских качеств у школьников. Внедрение игровых механик в образовательный процесс позволяет повысить мотивацию, вовлеченность и интерес к учебе, а также создать условия для развития коммуникативных навыков, умения работать в команде, навыков решения проблем, критического мышления, креативности и ответственности.

Список литературы

1. Антонова Н.Л., Юдина П.А. Формирование лидерских качеств: теоретический аспект // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 34. – С. 2364–2367.

2. Байкалова А.Ю. Педагогические игровые методики и геймификация как инструменты формирования эффективного вожатского отряда детского лагеря // Детский отдых в России: перспективы развития. – 2019. – Вып. 3. – С. 250–257.

3. Брунер Д. Игра, мышление, речь // Перспективы: вопросы образования. – 1987. – № 1. – С. 192–194.

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология : учебник / под ред. В.В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с.

5. Геймификация в современном образовательном процессе / Н.В. Быстрова, Н.А. Бакулина, А.В. Гнездин [и др.] // Журнал прикладных исследований. – 2022. – Т. 5, № 6. – С. 416–425.
6. Караваев Н.Л., Соболева Е.В. Анализ программных сервисов и платформ, обладающих потенциалом для геймификации обучения // Концепт. – 2017. – № 8. – С. 14–25.
7. Капкаев Ю.Ш., Лешинина В.В., Бенц Д.С. Геймификация образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–2. – 167 с.
8. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. – 2022. – № 9. – С. 60–70.
9. Цирулева Л.Д., Щербакова Н.Е. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии // Вестник Пензенского государственного университета. – 2023. – № 3. – С. 13–17.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Антипова Валерия Сергеевна,
магистрант 3-го года обучения

*Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова, г. Горловка, Россия*

Аннотация. Раскрываются возможности и направления использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для эффективной поддержки одаренных детей. Исследуется использование специализированных онлайн-ресурсов и платформ для создания обучающих курсов, которые удовлетворяют интересы и потребности одаренных детей.

В условиях быстроменяющегося мира и глобализации вопрос развития одаренных детей и молодежи становится особенно актуальным. Современные технологии представляют собой мощный инструмент, способствующий выявлению, поддержке и развитию талантов в Донецкой Народной Республике.

Анализируются инновационные подходы к обучению, такие как игровые формы, проектная деятельность и другие методы, которые стимулируют креативное и критическое мышление.

Рассматриваются способы обеспечения психологической поддержки и создания комфортной социальной среды для одаренных детей и молодежи.

Обсуждаются возможности налаживания взаимодействия между образовательными учреждениями, научными центрами и общественными организациями, что позволяет расширять горизонты для одаренных молодых людей.

Уделяется внимание участию одаренных детей и молодежи в международных конкурсах и проектах, что способствует обмену опытом и знаниями на глобальном уровне.

Системный подход к внедрению современных технологий в образовательный процесс станет основой для создания эффективной модели развития одаренных детей и молодежи в Донецкой Народной Республике, способствуя раскрытию их потенциала и формированию конкурентоспособной личности.

Ключевые слова: дети и молодежь, ДНР, одаренность, современные технологии, поддержка.

MODERN TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN AND YOUTH IN THE DONETSK PEOPLE'S REPUBLIC

Valeria S. Antipova, 3rd-year Master's Student

*V. Shatalov Donetsk State Pedagogical University,
Horlivka, Russia*

Abstract. This paper explores the possibilities and areas of using information and communication technologies (ICT) to effectively support gifted children. It examines the use of specialized online resources and platforms for creating educational courses that meet the interests and needs of gifted children.

In a rapidly changing and globalizing world, the development of gifted children and youth has become especially pressing. Modern technologies represent a powerful tool for identifying, supporting, and developing talent in the Donetsk People's Republic.

Innovative approaches to teaching, such as game-based learning, project-based activities, and other methods that stimulate creative and critical thinking, are analyzed. Methods for providing psychological support and creating a comfortable social environment for gifted children and youth are explored.

Possibilities for establishing collaboration between educational institutions, research centers, and public organizations are discussed, thereby expanding the horizons of gifted young people.

Attention is paid to the participation of gifted children and youth in international competitions and projects, facilitating the exchange of experience and knowledge globally.

A systematic approach to the implementation of modern technologies in the educational process will form the basis for creating an effective development model for gifted children and youth in the Donetsk People's Republic, facilitating the development of their potential and the formation of competitive individuals.

Keywords: children and youth, DPR, giftedness, modern technologies, support.

Актуальность

В последние годы в Донецкой Народной Республике (ДНР) особое внимание уделяется сопровождению одаренных детей и молодежи, что обусловлено необходимостью формирования конкурентоспособной и творческой молодежной среды.

Проблема воспитания и развития детей и молодежи постоянно находится в центре внимания государства, так как воспитание является главным средством передачи подрастающему поколению социально-исторического опыта, культуры, духовно-нравственных традиций, накопленных каждым отдельным этносом и человечеством в целом [1].

Одаренные дети и молодежь в ДНР представляют собой важную часть общества, способную внести значительный вклад в развитие региона [3].

Современные технологии играют ключевую роль в поддержке и развитии одаренных детей и молодежи. В контексте ДНР можно выделить несколько основных целей:

1. Образовательное развитие.

2. Развитие критического мышления и креативности.
3. Социальные связи и сотрудничество.
4. Поддержка талантливых детей.
5. Интеграция в международное сообщество.

Развитие одаренных детей и молодежи в ДНР включает в себя разнообразные современные технологии и методы, которые направлены на поддержку их талантов и способностей. В ДНР активно внедряются современные технологии, направленные на выявление, поддержку и развитие одаренных детей и молодежи. Эти технологии помогают создать условия для всестороннего развития талантливых граждан. Рассмотрим ключевые подходы и инициативы:

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ):

- Электронные учебные ресурсы. Использование онлайн-платформ, куда входит доступ к лекциям, учебным материалам и интерактивным заданиям.
- Виртуальные классы и онлайн-обучение. Позволяют организовать занятия с квалифицированными преподавателями из других регионов или стран.

2. Образовательные программы и центры:

- Разработка специализированных учебных планов, учитывающих индивидуальные потребности и интересы одаренных учащихся.
- Создание центров одаренности. Места, где дети могут заниматься наукой, искусством, спортом и технологиями под руководством квалифицированных педагогов.

3. Информационные технологии:

- Онлайн-курсы и платформы. Доступ к образовательным ресурсам через Интернет, включая курсы по программированию, искусственному интеллекту и другим современным дисциплинам.
- Использование виртуальной и дополненной реальности. Для создания интерактивного учебного опыта, который стимулирует креативность и участие.

4. Конкурсы и олимпиады:

- Проведение научных и творческих конкурсов на региональном и республиканском уровне, способствующих выявлению и поддержке одаренных детей.
- Участие в международных конкурсах и олимпиадах, что предоставляет юным талантам возможность продемонстрировать свои навыки и получить признание.

5. Стажировки и mentorship:

- Программы стажировок на предприятиях и в научно-исследовательских учреждениях, которые позволяют молодежи получать практический опыт.
- Система наставничества, где опытные специалисты помогают развивать навыки и направляют в выборе карьерного пути.

6. Интеграция искусства и науки:

- Программы, сочетающие STEM (наука, технологии, инженерия, математика) и искусство, чтобы развивать креативное мышление и междисциплинарные навыки.

7. Социальные инициативы и проекты:

- Поддержка социальных проектов, направленных на развитие лидерских навыков и общественной активности среди молодежи.

8. Научные лаборатории и центры инноваций:

- Создание научных и исследовательских лабораторий для студентов и школьников, где они могут проводить эксперименты, заниматься научными открытиями и разработками.

- Инкубаторы стартапов. Поддержка молодых предпринимателей у создания своих проектов и предприятий.

- Организация волонтерских движений и сообществ, которые помогают молодым людям реализовать свои идеи и проекты.

ДНР, как и многие другие регионы, сталкивается с различными вызовами в области развития одаренных детей и молодежи. Основные проблемы, связанные с современными технологиями в этом контексте:

1. Ограниченный доступ к качественным образовательным ресурсам:

- Инфраструктура. Ограниченная возможность доступа к современным образовательным учреждениям и ресурсам.

- Онлайн-образование. Невозможность полноценного использования онлайн-платформ из-за отсутствия стабильно работающего Интернета.

2. Недостаток квалифицированных педагогов:

- Кадровый дефицит. Необходимость в обучении и повышении квалификации педагогов для работы с одаренными детьми.

- Методические рекомендации. Отсутствие разработанных методик и программ, адаптированных под современные требования и возможности одаренных учеников.

3. Ограниченное финансирование:

- Бюджетные ограничения. Недостаток средств на развитие специализированных программ и технологий, направленных на поддержку талантливого молодого поколения.

- Спонсорская поддержка. Нехватка частных инвестиций в образовательные и исследовательские проекты.

4. Устаревшие технологии:

- Оборудование. Использование устаревшего компьютерного и лабораторного оборудования в образовательных учреждениях.

- Новые направления. Трудности с внедрением современных технологий, таких как искусственный интеллект и робототехника, в учебные процессы.

5. Психологические и социальные факторы:

- Стресс и давление. Высокие требования к одаренным детям могут привести к психологическому давлению и стрессу.

- Социальная адаптация. Проблемы с социализацией и взаимодействием с ровесниками, что может сказаться на личностном развитии.

6. Проблемы мотивации:

- Проблема удержания интереса. Отсутствие стимулов для дальнейшего обучения и развития.

- Возможности для самовыражения. Нехватка платформ и мероприятий, где молодежь могла бы продемонстрировать свои достижения.

Для решения проблем в развитии одаренных детей и молодежи в ДНР необходим комплексный подход и сотрудничество между государственным и

частным секторами, а также активное участие общества в поддержке инициатив, направленных на создание условий для раскрытия потенциала молодого поколения.

Стратегическая цель развития непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи ДНР – это создание условий для модернизации системы воспитания подрастающего поколения, которая обеспечит преемственность деятельности всех субъектов воспитательного процесса по решению задач воспитания и будет способствовать формированию гражданских качеств и патриотических чувств обучающихся, всестороннему и гармоничному развитию социально зрелой, творческой личности, усвоению обучающимися гуманистических ценностей, идеологии ДНР, культурных и духовных традиций своего многонационального народа [1, 2].

Развитие одаренных детей и молодежи в ДНР основывается на интеграции современных технологий, образовательных инициатив и социальной активности. Открытие возможностей и создание благоприятной среды для реализации потенциала молодых людей – важная задача для будущего региона.

Перспективы одаренных детей и молодежи ДНР во многом зависят от комплексной системы поддержки, включающей образование, социальное развитие и практическую реализацию проектов. Активное вовлечение молодежи в различные инициативы может значительно улучшить их будущее и положительно сказаться на развитии региона в целом.

Современные технологии, представленные в ДНР, помогают создавать необходимые условия для полноценного развития одаренных детей и молодежи. Их применение способствует повышению качества образования, улучшению доступа к знаниям и развитию инновационного мышления, что является важным в условиях стремительно меняющегося мира.

Список литературы

1. Концепция развития непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Донецкой Народной Республики : утверждена Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 16.08.2017 г. № 832 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/2330-prilozhenie-k-prikazu-832-ot-16-08-2017-g> (дата обращения: 31.10.2025).

2. Об образовании в Донецкой Народной Республике : Закон № 12-РЗ от 06.10.2023 : принят Постановлением Народного Совета 5 октября 2023 г. (с изменениями, внесенными Законом от 30.11.2023 № 29-РЗ) [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/8000202312010002> (дата обращения: 31.10.2025).

3. Саенко А.С. Система работы с одаренными детьми в современном учебном заведении [Электронный ресурс]. – URL: https://урок.пф/library/sistema_raboti_s_odarennimi_detmi_v_sovremennom_u_233517.html (дата обращения: 31.10.2025).

ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аппакова Елизавета Александровна, студентка
психолого-педагогического факультета

Иванова Ираида Павловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры профессиональной психологии,
социальной педагогики и начального образования

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Рассматривается актуальная проблема изучения агрессивного поведения младших школьников. Раскрываются методы игровой терапии, их виды, основные подходы. Характеризуются особенности младшего школьного возраста и проявления агрессивного поведения на данном этапе.

Ключевые слова: младшие школьники, агрессивное поведение, игровая терапия.

GAMES AS A MEANS OF CORRECTING AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Elizaveta A. Appakova, Student, Faculty
of Psychology and Education

Iraida P. Ivanova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Professional Psychology, Social Pedagogy
and Primary Education

*I. Ya. Yakovlev Chuvashia State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia*

Abstract. This article examines the pressing issue of studying aggressive behavior in primary school children. It describes play therapy methods, their types, and key approaches. It also describes the characteristics of primary school age and the manifestations of aggressive behavior at this stage.

Keywords: primary school children, aggressive behavior, play therapy.

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что идет увеличение учеников с агрессивным поведением в младшем школьном возрасте, которое может негативно сказаться на формировании личности ребенка, его социальной адаптации и успеваемости. Начальная школа является достаточно сложным этапом в жизни ребенка, что связано с изменением привычного режима. Данный про-

цесс сопровождается вхождением ребенка в новый вид познавательной деятельности – учебную, которая становится ведущей. Происходит изменение требований взрослых к ребенку, изменяется привычный круг социальных отношений. Дети достаточно часто сталкиваются с повышенными ожиданиями взрослых в отношении соблюдения норм поведения, требуя быстрой адаптации [1].

В период обучения в начальной школе закладываются основы личности, формируются базовые социальные навыки, и именно в это время любые отклонения от нормы, в том числе и проявления агрессии, могут оказать долгосрочное негативное влияние на дальнейшее развитие ребенка и его адаптацию в обществе.

Проблемам изучения агрессивного поведения и причин его проявления были посвящены работы таких авторов, как Ф. Аллана, Р. А. Баркли, Л. Бендера, Дж. М. Барта, М. Вагнера, Н.Д. Левитова, Е.И. Бережкова, Е.Л. Голенищева, Л.Э. Зотова и др. [2, с. 19].

Основная часть

Агрессивное поведение в младшем школьном возрасте проявляется в различных формах: физическая агрессия (драки, удары), вербальная агрессия (оскорбления, угрозы), косвенная агрессия (сплетни, бойкот) и даже аутоагрессия (самоповреждения). Независимо от формы, агрессия деструктивно влияет на межличностные отношения, снижает успеваемость, провоцирует конфликты в коллективе и может привести к серьезным психологическим проблемам.

Причины агрессивного поведения младших школьников многогранны. Это и особенности семейного воспитания (например, насилие в семье, попустительство, отсутствие четких границ), и влияние средств массовой информации (агрессивные мультфильмы, компьютерные игры), и индивидуальные характеристики ребенка (темперамент, особенности нервной системы, наличие каких-либо психических отклонений). Нередко агрессия является следствием неудовлетворенных потребностей ребенка во внимании, признании или ощущении безопасности.

Выявление и коррекция агрессивного поведения у младших школьников – задача комплексная, требующая участия педагогов, психологов и родителей. Важно своевременно заметить первые признаки агрессии, провести диагностику причин ее возникновения и разработать индивидуальную программу коррекции. Работа должна быть направлена не только на снижение агрессивных проявлений, но и на развитие у ребенка навыков конструктивного общения, саморегуляции и эмпатии [4, 5, 6, 7].

Игра для младших школьников представляет собой мощный инструмент в коррекции агрессивного поведения. В процессе игры дети учатся взаимодействовать друг с другом, соблюдать правила, переживать как победы, так и поражения. Эти ситуации позволяют им вырабатывать навыки самоконтроля, эмпатии и конструктивного разрешения конфликтов. Правильно подобранные игры, как индивидуальные, так и групповые, могут стать эффективным средством снижения уровня агрессии и развития позитивных социальных навыков.

Особое внимание следует уделять играм, направленным на развитие эмпатии и сочувствия. Ролевые игры, в которых дети примеряют на себя различ-

ные роли и переживают различные ситуации, помогают им лучше понимать чувства других людей. Игры, требующие сотрудничества и взаимной поддержки, такие как командные эстафеты или совместное строительство, способствуют формированию чувства ответственности за других и умения работать в команде.

Важным аспектом является выбор игр, учитывающих индивидуальные особенности каждого ребенка. Для детей, проявляющих повышенный уровень агрессии, полезны игры, направленные на снятие напряжения и развитие самоконтроля. Это могут быть игры с мячом, игры, требующие концентрации внимания и координации движений, игры, основанные на релаксации и медитации. Важно, чтобы игра приносила ребенку удовольствие и помогала ему выражать свои эмоции в безопасной и контролируемой обстановке [8].

Для диагностики агрессивного поведения детей младшего школьного возраста могут быть применены следующие методики [3, с. 87]:

1. Методика диагностики агрессивности Басса-Дарки, которая позволяет оценить степень агрессивности индивида. Данный инструмент состоит из ряда утверждений, ответы на которые помогают выявить различные формы проявления враждебности и гнева. Анализ ответов позволяет определить, насколько человек склонен к физической и вербальной агрессии, раздражительности, негативизму, обиде, подозрительности и чувству вины. Методика предоставляет комплексную картину агрессивного поведения, выявляя как открытые, так и скрытые формы.

2. Проективная методика Вагнера «Рука». Методика основана на предположении, что то, как человек воспринимает и описывает эти изображения, проецирует его собственные чувства, потребности и конфликты. Анализ ответов позволяет выявить доминирующие тенденции в поведении, такие как агрессия, страх, зависимость или социальная адаптация. В процессе тестирования испытуемому предъявляются несколько карточек с различными изображениями рук, показанных в разных положениях и выполняющих разные действия. От испытуемого требуется описать, что делает рука или что она собирается сделать.

Интерпретация результатов проводится с учетом различных факторов, включая содержание ответов, их эмоциональную окраску и частоту встречаемости определенных тем. В целом, «Рука» Вагнера является ценным инструментом для понимания личности и прогнозирования поведения в различных ситуациях.

Для коррекции агрессивного поведения младших школьников используются эффективные упражнения:

1. Упражнение «Волшебные шарики». Цель: снять эмоциональное напряжение учащихся.

Дети располагаются по кругу. Учитель говорит: «Возьмите шарик в ладони вместе, покатайте, подышите на него, согрейте его своим дыханием, отдайте ему часть своего тепла и ласки. Откройте глаза. Посмотрите на шарик. И теперь по очереди расскажите о чувствах, которые возникли у вас во время выполнения упражнения».

2. Упражнение «Воздушный шарик». Нужно представить, что в груди находится воздушный шарик. Дыши и представляй, как шарик наполняется воздухом и становится все больше и больше. Потом медленно выдыхай.

3. Упражнение «Я самый». Цель: снятие внутренних зажимов, поиск внутренних ресурсов. Инструкция: каждый по очереди заканчивает предложение: «Я самый...».

4. Упражнение «Пластическое изображение гнева». Цель: научить детей адекватно выражать гнев с помощью своего тела (жесты, позы и др.).

Ход игры: попросить детей встать (или сесть) в произвольную позу и подумать о той ситуации (человеке), которая вызывает у них наибольшее чувство гнева. Попросить сосредоточиться на своих ощущениях и отметить, в каких частях тела они наиболее сильные. Предложить детям начать совершать движения таким образом, чтобы максимально выразить те чувства (негативные ощущения), которые они испытывают. Побудительный импульс движения должен исходить из той части тела, где негативные чувства (ощущения) наиболее сильные. При этом не нужно контролировать свои движения, важно выразить свои чувства. Обсудить с детьми: легко ли им было выполнить упражнение, в чем они испытывали затруднение, что они чувствовали во время выполнения упражнения, изменилось ли их состояние после выполнения упражнения.

5. Релаксация «Апельсин». Цель: научить ребенка управлять своим гневом, снизить уровень личной тревожности.

Ход игры: ребенок лежит на спине, голова чуть набок, руки и ноги слегка расставлены в стороны. Попросите ребенка представить, что к его правой руке подкатился апельсин, пусть он возьмет апельсин в руку и начнет выжимать из него сок (рука должна быть сжата в кулак и очень сильно напряжена 8–10 с). «Разожми кулачок, откати апельсин (некоторые дети представляют, что они выжали сок), ручка теплая.., мягкая.., отдыхает...».

Затем апельсин подкатился к левой руке. И та же процедура выполняется с левой рукой. Желательно делать упражнения 2 раза (при этом поменять фрукты), если оно выполняется только одно; если в комплексе с другими упражнениями – достаточно одного раза (с левой и правой рукой).

После проведения игровых занятий в большинстве случаев наблюдается снижение показателей агрессивного поведения. Например, в статье М.Б. Солманидиной говорится: «что в результате использования игровой деятельности как средства коррекции агрессивного поведения у 40 % детей младшего школьного возраста произошло снижение изучаемых показателей. Тем не менее, при оценке результатов необходимо учитывать тот факт, что, с одной стороны, большое количество детей с положительной динамикой обусловлено тем, что агрессивное поведение еще не переросло у детей данного возраста в агрессивность и не зафиксировалось как черта личности» [7, с. 10].

Заключение

Использование игр в коррекционной работе требует от педагога или психолога тщательной подготовки и планирования. Необходимо четко определить цели и задачи каждого игрового занятия, подобрать соответствующие игры и создать благоприятную атмосферу для их проведения. Важно также наблюдать

за поведением детей в процессе игры и при необходимости вносить коррективы в сценарий или правила. После завершения игры необходимо обсудить с детьми их опыт, помочь им осознать свои чувства и научиться применять полученные навыки в реальных жизненных ситуациях.

Таким образом, анализ исследований и практическая деятельность во время практик показывает, что игра является не только важной частью детства, но и мощным инструментом в коррекции агрессивного поведения младших школьников. Правильное игровое пространство и грамотное использование игровых методов позволяют детям развивать социальные навыки, учиться контролировать свои эмоции и находить конструктивные способы разрешения конфликтов.

Список литературы

1. Алексеев А.В. Психомышечная тренировка – метод психической саморегуляции. – М., 2023. – 105 с.
2. Бардецкая Я.В., Кулакова Т.И., Потылицина В.Ю. Основы общей и возрастной психофизиологии : учебное пособие / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – 270 с.
3. Варданян Б.Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости. – М. : Наука, 2021. – 380 с.
4. Газман О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Директор школы. – 2021. – № 3. – С. 51–58.
5. Иванова И.П. Изучение возрастных особенностей агрессивного поведения / Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : сборник научных статей. – Чебоксары, 2016. – С. 98–103.
6. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // Молодой ученый. – 2024. – № 8. – Т. 2, С. 84–87
7. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками. – М. : Академия, 2022. – 138 с.
8. Солманидина М.Б. Психолого-педагогические аспекты использования игровой деятельности в процессе коррекции агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2025. – № 5 (85). – С. 533–536.

ИЗУЧЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ ОТ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Борисова Татьяна Андреевна, студентка факультета педагогики и методики начального образования, профиль «Менеджмент начального общего образования», учитель начальных классов

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

*Средняя общеобразовательная школа № 22 с углубленным изучением
иностранных языков, г. Пермь, Россия*

Шабалина Ольга Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматриваются результаты опытного исследования, подтверждающие зависимость предметных результатов от развития памяти младших школьников, показаны возможности развития словесно-логической памяти на уроках литературного чтения; систематизированы приемы осмысленного запоминания, которые могут быть успешно применяться учениками начальной школы.

Ключевые слова: память, словесно-логическая память, предметные результаты, урок литературного чтения, приемы осмысленного запоминания.

STUDYING THE DEPENDENCE OF ACHIEVING SUBJECT-RELATED RESULTS IN LITERARY READING ON MEMORY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Tatyana A. Borisova, Student of the Faculty of Pedagogy and Methodology of Primary Education, majoring in «Primary General Education Management», Primary School Teacher

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

*Secondary School № 22 with Advanced Foreign Language Studies,
Perm, Russia*

Olga V. Shabalina, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Teaching and Education of Primary School Students

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article presents the results of an experimental study confirming the dependence of subject-relevant results on memory development in primary school students and demonstrates the potential for developing verbal and logical memory in literary reading lessons. The article systematizes methods for conscious memorization that can be successfully applied by elementary school students.

Keywords: memory, verbal-logical memory, subject-specific results, literature lesson, conscious memorization methods.

Введение

Информационное общество предполагает умения работать с текстами. Поэтому читательские умения сегодня рассматриваются как один из наиболее значимых образовательных результатов. В начальной школе читательские умения целенаправленно формируются на уроках литературного чтения. Ученики осваивают предметные результаты, создавая прочную основу для успешного изучения других предметов, функциональной грамотности, интеллектуального, речевого, эмоционального, духовно-нравственного развития [7].

Современные уроки литературного чтения разнообразны. В методике выделяются разные основания для их классификации: по учебной задаче, по ведущей деятельности обучающихся, по типу учебного материала [4, с. 288]. Современный урок литературного чтения проектируется с учетом педагогических технологий: технологии продуктивного чтения (Н.Н. Светловская, Е.В. Бунеева); технологии смыслового чтения (Н.Н. Сметанникова); технологии развития критического мышления через чтение и письмо (С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская). Чаще всего в начальной школе урок литературного чтения строится как комбинированный [2, с. 248]. Это значит, что за один урок ученики изучают и знакомятся с произведением, анализируют, интерпретируют и оценивают текст. Младшие школьники учатся видеть сюжет, закономерности его развития, анализировать действия персонажей, причины их поведения и раскрывать черты характера героев, замечать особенности языка автора, определять подтекст произведения. При чтении и анализе ученики активно используют свои знания и опыт, полученные в повседневной жизни, обнаруживают связь книжных событий и реальных ситуаций. Такая интенсивная работа по достижению предметных результатов предполагает достаточный уровень развития когнитивных процессов (мышления, памяти, внимания, речи, воображения). Предметом исследования в нашей работе стало изучение влияния целенаправленного развития словесно-логической памяти младших школьников на формирование предметных умений, в основе которых лежит анализ, интерпретация, творческая переработка произведений.

Связь обучения и памяти рассматривается в работах психологов и педагогов. А.М. Вейн отмечает, что роль памяти в развитии личности трудно переоценить. Знания об окружающем мире, о самом себе, овладение нормами поведения, приобретение различных умений, навыков и знаний усваивается человеком именно с ее помощью [1]. Обучение прошлых времен строилось с опорой на механическую память, которая основана на долгом повторении материала без его осмысливания. Ученики, опираясь на данный вид памяти, запоминали информацию, не понимая ее сути, не связывая полученную информацию и свой опыт. Поэтому в XX в. в обучении стали применяться методы и приемы, способствующие развитию смысловой памяти, что предполагало осознание запоминаемого материала, определение в нем внутренних логических связей.

Исследованием памяти и закономерностей ее развития занимались такие ученые, как П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Т.В. Егорова, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Л.С. Сахаров, А.А. Смирнов, Г.К. Середа, А.Н. Соколов, Л.Ф. Тихомирова и др. В своих работах А.Н. Леонтьев показал, что у младших школьников более развита наглядно-образная память (дети лучше запоминают конкретные сведения, события, лица, предметы, факты). Вместе с тем в процессе обучения создаются благоприятные условия для развития более сложных форм словесно-логической памяти (определения, описания, объяснения) [3, с. 95]. Словесно-логическая (смысловая) память, с точки зрения Г.К. Середы и Л.Ф. Тихомировой, выражается в запоминании и воспроизведении наших мыслей: мысли, облеченные в слова, есть содержание словесно-логической памяти [5].

Анализ психологических исследований показал, что при работе с текстами на уроках литературного чтения младшие школьники опираются на наглядно-образную и на словесно-логическую память. Однако в этом возрасте школьники еще недостаточно владеют приемами осмысленного запоминания. А.А. Смирнов и его сотрудники отмечают, что многие школьники в 1–4-х классах не умеют организовать смысловое запоминание: не умеют разбивать материал на смысловые группы, пользоваться логическими схемами, выделять опорные пункты для запоминания, составлять логический план текста. Авторы указывают, что способность к запоминанию и воспроизведению смысла, мыслей, доказательств логических форм и рассуждений приходит постепенно, развиваясь в процессе обучения [6, с. 300].

Цель данного исследования – теоретически обосновать и практически подтвердить эффективность использования специально подобранных приемов развития словесно-логической памяти для достижения младшими школьниками предметных результатов по литературному чтению.

Для достижения цели в работе применялись разные группы методов: теоретические: изучение и анализ научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме, обобщение изученной по проблеме литературы, классификация, сравнение; эмпирические: анкетирование учителей, диагностика предметных результатов, диагностика развития словесно-логической памяти младших школьников, конструирование уроков, проведение опытной работы; статистические: вычисление среднего балла.

Базой исследования стала МАОУ «СОШ № 22 с углубленным изучением иностранных языков» г. Перми.

Основная часть

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе была проведена предметная диагностика в двух 3-х классах – измерение сформированности предметных результатов по литературному чтению – и диагностика развития словесно-логической памяти учеников экспериментального класса.

Предметная диагностика проводилась с помощью проверочной работы, задания которой были направлены на определение обязательных предметных умений третьеклассников: определять тему текста, характеризовать героя, описывать героя, подбирать произведения в соответствии с изученной тематикой раздела, определять автора произведения в соответствии с изученной тематикой раздела, определять главную мысль произведения, определять жанры произведений, высказывать собственное мнение, а также в проверочную работу было включено задание на владение способами запоминания материала (табл. 1).

Таблица 1

Результаты предметной диагностики младших школьников на констатирующем этапе

Класс	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
3 «Б»	15	48	37
3 «Г»	7	52	41

Количественный анализ результатов показал, что в каждом классе у большинства учеников предметные результаты находятся на среднем уровне. Высокий и низкий уровень предметных результатов в двух классах отличаются незначительно. Поэтому методом случайной выборки 3 «Б» класс стал экспериментальным, а 3 «Г» класс – контрольным.

В экспериментальном классе была проведена дополнительная диагностика изучения словесно-логической памяти по методике М.У. Калкинс. Диагностика показала, что только у третьей части (32 %) учеников экспериментального класса зафиксирован высокий уровень словесно-логической памяти.

На формирующем этапе педагогического эксперимента нами был разработан и реализован цикл уроков по литературному чтению для обучающихся экспериментального класса. Работа проводилась в течение двух месяцев. В содержание уроков включались приемы осмысленного запоминания для развития словесно-логической памяти младших школьников (табл. 2).

Данные приемы использовались на уроках для анализа произведений, для обучения составлению рассказов, для пересказов художественной литературы, для заучивания стихов и др. Например, при анализе стихотворения А.С. Пушкина «Унылая пора. Очей очарование!» использовался прием многократного перечитывания: ученики получили задание прочитать самостоятельно

стихотворение сначала медленно, далее – с ускорением, с замедлением темпа, а потом – выразительно, самостоятельно определив темп чтения. Прием «Узелки на память» предполагает выделение объектов, которые описывает автор. Ученикам предлагалось задание зачитать строки, где автор выражает свои чувства (показывает, что он любит), и составить узелки на память – выписать объекты (ветра шум, свежее дыхание, небеса, первые морозы, отдаленные седой зимы угрозы). Для заучивания стихотворения наизусть была составлена мнемотаблица.

Таблица 2

Приемы осмысленного запоминания

Приемы, используемые при работе над навыком чтения	Мнемотехнические приемы с опорой на зрительный образ
Прием многократного перечитывания с разными заданиями	Мнедорожки, мнемотаблицы, мнемоквадраты
Прием возвращения к прочитанным частям	Создание иллюстрации, обложки
Прием чередования прочитывания с воспроизведением	Составление коллажа
Прием мысленного припоминания прочитанного	Составление кластера
Прием составления развернутого и свернутого плана	Составление опорных схем
Прием выделения смысловых единиц	Составление синквейна
Прием сопоставления разных элементов текста	Составление узелков на память
Прием письменного оформления результатов	Составление цепочек

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика развития словесно-логической памяти в экспериментальном классе и диагностика предметных результатов в экспериментальном и контрольном классах.

Для выявления уровня развития словесно-логической памяти в экспериментальном классе была проведена повторная диагностика по методике «Запомни пару» (М.У. Калкинс) в усложненном варианте (рисунок).

Анализ показал, что доля учеников экспериментального класса с низким уровнем уменьшилась на 10%, а со средним и высоким увеличилась.

Повторная диагностика предметных результатов в экспериментальном и контрольном классах показала положительную динамику в обоих классах (табл. 3).

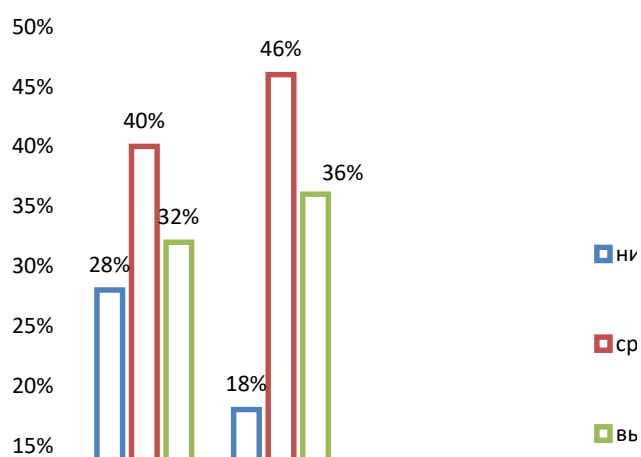


Рис. Результаты диагностики словесно-логической памяти в экспериментальном классе на констатирующем и контрольном этапе

Таблица 3

Сравнительный анализа результатов сформированности предметных результатов по литературному чтению младших школьников

Класс	Экспериментальный		Контрольный	
	Констатирующий, %	Контрольный, %	Констатирующий, %	Контрольный, %
Высокий	15	30	7	15
Средний	48	63	52	52
Низкий	37	7	41	33

Количественный анализ показал, что в обоих классах преобладает средний уровень предметных результатов. При этом в экспериментальном классе уровень предметных результатов по литературному чтению выше, чем в контрольном. Средний балл предметных результатов на контрольном этапе показывает: улучшение результатов у контрольного класса с 7,7 до 8,6 (на 0,9 балла) и повышение среднего балла у экспериментального класса с 7,9 до 9,9 (на 2 балла). Отметим, что в контрольном классе положительная динамика зафиксирована у 8 % учеников, в экспериментальном – у 30 %.

На основе полученных результатов можно утверждать, что целенаправленное включение в уроки по литературному чтению приемов для развития словесно-логической памяти позволяет повысить предметные результаты младших школьников.

Заключение

Результаты проведенного исследования подтверждают данные психолого-педагогической литературы об успешности освоения приемов осмысленного запоминания учениками младшего школьного возраста.

Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, показали повышение уровня развития словесно-логической памяти и улучшения предметных достижений у обучающихся экспериментального класса. Это объясняется тем, что в экспериментальном классе был реализован сконструированный цикл уроков литературного чтения с включением специальных приемов, позволяющих ученикам овладеть приемами осмысленного запоминания текста.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования сконструированного цикла уроков или отдельных заданий в практике обучения литературному чтению. Учитель может применять предложенные приемы развития словесно-логической памяти при работе с конкретными произведениями.

Список литературы

1. Вейн А.М., Каменецкая Б.И. Память человека. – М. : Наука, 1973. – 208 с.
2. Коханова В.А. Технологии и методики обучения литературе : учебное пособие / под ред. В.А. Кохановой. – М. : Флинта, 2011. – 248 с.
3. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М. : Просвещение, 2022. – 95 с.
4. Методика обучения литературе в начальной школе : учебник для студентов высших учебных заведений / С.А. Воюшина, Е.В. Кислинская, И.Р. Лебедева [и др.]; под ред. М.П. Воюшиной. – М. : Академия, 2010. – 288 с.
5. Середа Г.К. Память и обучение как теоретическая проблема // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения : материалы I Всесоюзного симпозиума по психологии памяти. – Харьков, 1980.
6. Смирнов А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. – М. : АПН, 2019. – 300 с.
7. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Литературное чтение» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения 03.03.2025).

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАТАНИЮ НА СНОУБОРДЕ

Бронников Сергей Александрович, аспирант,
инструктор по физической культуре

*Лобановский детский сад «Солнечный город»,
с. Лобаново, Пермский край, Россия*

Лубышева Людмила Ивановна, доктор педагогических наук,
профессор Российского государственного университета физической культуры,
спорта и туризма

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматриваются результаты экспериментальной работы по разработке и апробированию методики обучения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития катанию на сноуборде.

Ключевые слова: сноуборд, методика обучения катанию на сноуборде, возрастные особенности детей 5–7 лет, особенности развития и обучения детей с ЗПР.

SPECIFICITIES OF TEACHING SNOWBOARDING TO SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Sergey A. Bronnikov, Postgraduate Student,
Physical Education Instructor

*Lobanovsky Kindergarten «Sunny City»,
Lobanovo, Perm Krai, Russia*

Lyudmila I. Lubysheva, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Russian State University of Physical Education, Sports
and Tourism, Moscow, Russian Federation

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article discusses the results of an experimental study to develop and test a method for teaching snowboarding to senior preschool children with mental retardation.

Keywords: snowboarding, snowboarding teaching methods, age characteristics of children aged 5–7, developmental and educational characteristics of children with mental retardation

Актуальность. Одной из стратегических целей Концепции развития физической культуры и спорта Российской Федерации до 2030 г. является создание условий для привлечения всех возрастных групп населения к регулярным занятиям спортом, особая роль при этом отводится увеличению доли детей в возрасте от 3-х лет, регулярно занимающихся физической культурой и спортом.

Сноубординг – зимний олимпийский вид спорта, активно набирающий популярность в России. Он представляет собой сложно координационный, ациклический, скоростно-силовой вид спорта, отличающийся большой вариативностью двигательных действий.

Сноубординг – достаточно молодой вид зимнего отдыха, активно набирающий популярность. Многие родители, катаясь сами на сноуборде, хотели бы с раннего возраста обучить этому и своего ребенка. Такие совместные занятия укрепляют детско-родительские отношения, благоприятно сказываются на здоровье и развитии малыша. Это тренировка правильного дыхания, закаливание, совершенствование координации и равновесия, укрепление сосудистой системы, увеличение выносливости и повышение тонуса тела, укрепление мышц ног и пресса, укрепление вестибулярного аппарата, усиленное насыщение мозга кислородом, а также выработка адреналина и эндорфинов – гормонов, которые помогают ребенку постоянно пребывать в хорошем настроении и держать организм в тонусе [1, 2, 3].

Программа подготовки инструкторов Национальной лиги инструкторов включает обучение детей катанию на сноуборде только с возраста старше семи лет, придерживаясь мнения, что раньше ребенок не может освоить данный спортивный снаряд. Родители, желающие поставить ребенка на сноуборд в более раннем возрасте, вынуждены обучать его самостоятельно, получая при этом в большинстве случаев негативный опыт и травмы различной степени тяжести или совсем отказаться от занятий.

В 2020–2021 учебном году нами была разработана и апробирована методика обучения детей 5–7 лет катанию на сноуборде. Данные, полученные в ходе трехлетнего эксперимента, подтверждают возможность, эффективность и целесообразность обучения детей старшего дошкольного возраста катанию на сноуборде с применением разработанной методики. Методика апробировалась с нормотипичными детьми.

Диагноз «задержка психического развития» ставится ребенку, как правило, в возрасте 4–5 лет, и при правильно подобранных, эффективных коррекционных действиях может быть снят до начала школьного обучения, в тяжелых случаях – до 10 лет. У детей старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития (ЗПР) наблюдаются особенности развития в разных сферах: двигательной, познавательной, эмоциональной, речевой. Часто встречаются нарушения осанки и плоскостопие, затруднено выполнение физических упражнений различной координационной сложности, связанных с ори-

ентировкой в пространстве, точностью движений, глазомером, равновесием. Присутствуют трудности с выполнением движений с перекрестной координацией, ациклических движений, дети плохо переключаются с одного движения на другое. Страдают физические качества: сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость. Характерно замедленное запоминание, быстрое забывания, неточность воспроизведения. В наибольшей степени страдает вербальная память. Любой незначительный повод может вызвать эмоциональное возбуждение и даже резкую аффективную реакцию.

За последние годы количество детей, получающих согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии диагноз ЗПР, значительно возросло. Территориально-климатические условия и инфраструктура Пермского края создают уникальные возможности для занятия сноубордингом и через него использование комплекса оздоровительных естественных природных факторов для реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анкетирование детей и родителей, проведенное на базе МАДОУ «Лобановский детский сад «Солнечный город» и ДСЮШ «Вихрь», выявило интерес и социальный запрос на обучение детей старшего дошкольного возраста с ЗПР катанию на сноуборде.

Мы предположили, что построение методики обучения катанию на сноуборде детей 5–7 лет, имеющих диагноз «задержка психического развития», с учетом возрастных, физических и психических особенностей, согласно диагнозу, будет способствовать: результативному проведению коррекционных действий, выведению ребенка на уровень нормы в двигательной сфере, быстрому, результативному и технически грамотному освоению ребенком-дошкольником элементов начального уровня сноубординга, формированию у дошкольников стремления к физической активности, здоровому образу жизни и дальнейшим занятиям спортом, удовлетворению социального запроса родительской общест-венности.

Цель исследования: разработать и апробировать методику обучения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР катанию на сноуборде.

Методика и организация исследования: изучение теоретических аспектов по вопросам: теоретические основы сноубординга, требования для занятий сноубордингом, возрастные, психолого-физиологические особенности детей 5–7 лет с ЗПР, физическая, техническая и психологическая подготовка ребенка при обучении катанию на сноуборде, методы и приемы обучения детей дошкольного возраста с ОВЗ физическим упражнениям позволили сделать следующие выводы:

- Возрастные, психологические и физиологические особенности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР позволяют начать занятия по освоению детьми спортивного снаряда – сноуборда – с пяти лет.

- Занятия сноубордингом оказывают положительное влияние на психологическое и физиологическое развитие ребенка-дошкольника в период его активного роста и развития.

Процесс обучения детей 5–7 лет катанию на сноуборде необходимо выстраивать с учетом методов и приемов, применяемых в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Экспериментальной площадкой для отработки методики обучения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР катанию на сноуборде был выбран МАДОУ «Лобановский детский сад «Солнечный город» и горнолыжный комплекс Пермского муниципального округа «Жебреи».

С целью подтверждения возможности и эффективности обучения детей с ЗПР 5–7 лет катанию на сноуборде были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная группа сформирована исходя из запросов родителей, заинтересованных в раннем обучении детей катанию на сноуборде. При наборе учитывалось желание ребенка к освоению сноуборда, наличие заключения ПМПК (диагноз ЗПР) и возраст до 7 лет. Уровень освоения сноуборда – нулевой: ученик не знаком со сноубордом, не имеет навыков катания на сноуборде, не обучался раньше катанию на сноуборде. Контингент контрольной группы был сформирован из детей, относящихся к категории нормотипичные, пришедших к инструктору горнолыжного центра заниматься по разработанной методике для обучения катанию на сноуборде детей 5–7 лет. Возраст до 7 лет, уровень освоения сноуборда – нулевой.

Работа с учениками, входящими в контрольную и экспериментальную группы, проводилась в одинаковых погодных условиях, при одинаковой подготовленности трасс и временном режиме занятий. Обучение носило индивидуальный характер, количество занятий в неделю определялось в зависимости от временных и финансовых возможностей родителей, здоровья ребенка, его желания и загруженности другими видами деятельности. Для каждого ученика программа освоения сноуборда выстраивалась с учетом физической подготовленности и скорости освоения каждого элемента. Совместно с родителем ребенку по индивидуальным показателям подбиралось сноубордическое снаряжение.

На первом занятии инструктором проводилась демонстрация всех технических элементов и проездов, которые впоследствии изучались с учениками, показывались различные стили катания, рассказывалось о сноуборде и его истории, показывались видеофильмы с соревнований взрослых и детей, проходило обучение обращению с доской, рассказывалось об особенностях подбора, хранения и транспортировки снаряжения.

С участниками контрольной группы работа проводилась по разработанной методике обучения катанию на сноуборде детей 5–7 лет, с учетом возрастных, физиологических и психологических особенностей старших дошкольников.

С участниками контрольной группы обучение проводилось по методике, разработанной для обучения катанию на сноуборде детей 5–7 лет с ЗПР.

Занятие на склоне требует ответственности как за себя, так и за окружающих. Понимание ребенком важности соблюдения техники безопасности на склоне и забота о здоровье своем и своих партнеров – неотъемлемый аспект начала занятий. Ребенку с ЗПР достаточно сложно освоить этот материал, поэтому в методику были включены наглядные образы: снято 3 анимационных мультипликационных фильма, в которых лесные герои (волк, лиса, медведь, заяц) рассказывали и показывали, как нужно вести себя на склоне, какие суще-

ствуют опасности, что можно или нельзя делать при передвижении на подъемнике, как обращаться с доской и экипировкой спортсмена. Мультфильмы демонстрировались детям перед началом занятий во вводной части, в дальнейшем показанный материал закреплялся с детьми путем проговаривания и показа, создавая у них прочный ассоциативный ряд образов, закрепляя необходимые знания с использованием нескольких анализаторов (слуховой, зрительный, тактильный). Освоение инструкций проходило в игровой и непринужденной форме, создавая положительный настрой на дальнейшее занятие.

После изучения технического элемента для визуализации и закрепления техники, каждый ребенок с помощью мультстудии снял два мультфильма, в которых герои демонстрировали технические элементы. Перед прокатами элементов дети смотрели мультфильм с целью актуализации своих знаний, повторяли элементы в зале, проговаривали технику исполнения инструктору. Создание мультфильмов проходило в детско-родительском сообществе после завершения тренировочного занятия.

Согласно разработанной методике, инструктор ведет непрерывное наблюдение за ребенком на склоне, периодически с использованием видеофиксации (инструктор снимает исполнение упражнения или проезд ученика по склону). Материалы видеофиксации используются для оценки исполнения элемента катания инструктором совместно с учеником. Видеофиксация помогает ученику наглядно увидеть, как он выполняет упражнения, где допускает ошибки. Использование видеоматериала повышает качество анализа, ускоряет исправление ошибок, помогает ребенку увидеть свои действия не в момент их совершения, а как бы со стороны и дает возможность родителю оценить успехи своего ребенка или увидеть трудности. В ходе обучения снимается по 10–12 видеороликов, продолжительностью 2–3 мин на каждого участника группы (7 – по выполнению тестовых заданий, остальные – при выполнении различных элементов, вызывающие наибольшие трудности, проездов). На каждого ребенка снимается видеоролик итоговых проездов, показывающий достижения в освоении спортивного снаряда сноуборд.

Главные отличия разработанной методики обучения детей 5–7 лет с ЗПР катанию на сноуборде заключались в следующем:

1. Все занятия с детьми начинаются с мотивирования их на предстоящую деятельность, используется только игровая мотивация. Мотивация должна быть индивидуальна, значима для ребенка и принята им.

2. Для пояснения сути выполняемого элемента используются имитационные движения, в основе которых лежат природные явления и животный мир.

3. В связи с особенностями восприятия ребенка каждое упражнение разбивается на элементы, каждый элемент разучивается отдельно, и в каждом элементе поэтапно разучиваются 4 блока: правильное положение рук, ног, головы, туловища при выполнении элемента.

4. Максимальная концентрация внимания ребенка с ЗПР – 10 мин, поэтому необходима частая смена элементов или заданий. Занятие выстраивается таким образом, чтобы ребенок не чувствовал психологического и физического утомления, настрой должен быть позитивным – обучение в радость.

5. Все ошибки в выполнении элементов или неправильное поведение на склоне оцениваются с использованием конструктивного подхода, проговаривается, что и как нужно исправить, отсутствует отрицательная формулировка и оценка.

6. В работе с детьми с ЗПР уровень позитивной оценки, похвалы, подбадривания значительно выше, чем при работе с нормотипичным контингентом. Похвала ребенку высказывается даже за незначительные продвижения в освоении элементов.

7. Оценка детских успехов производится по относительной шкале – достижения ребенка сравниваются только с его собственными. Инструктор выстраивает вектор успеха ребенка в освоении разучиваемых элементов и проездов.

8. Через каждые 15 мин занятия проводится игровая пауза не менее 2 мин, с обязательным изменением положения тела, расслаблением мышц, переключением внимания, снятием зрительного напряжения.

9. На протяжении всего занятия (кроме времени непосредственного выполнения элементов) инструктор находится в диалоге с ребенком, контролируя настроение, усталость, возможное переохлаждение, необходимость переключения внимания, выстраивая доверительные взаимоотношения.

10. В конце каждого занятия с ребенком обязательно проводится рефлексия. Важно, чтобы ученик восстановил в памяти все новые элементы, которые были изучены на занятии, проговорил названия и особенности выполнения, проанализировал трудности и успехи, закрепил в памяти двигательный образ и название изученных ранее элементов.

При проведении предварительного и основного этапов обучения детей катанию на сноуборде были разработаны и записаны видеоуроки по подготовке и освоению спортивного снаряда – сноуборда – детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, согласно разработанной методике. Подготовлено 12 видеоуроков – по одному на каждое запланированное занятие. Начинается видеоурок с приветствия и пояснения того, чему будет посвящено данное занятие. Затем проводятся упражнения на разминку основных групп мышц, далее – упражнение на растяжку, и после идет показ элемента в целом несколько раз с разных ракурсов, затем по составляющим его частям так же с разного угла зрения. Весь показ сопровождается пояснением упражнения, особенностей его выполнения, возможных затруднений и моментов, на которые следует обратить особое внимание. В завершении урока еще раз показывается полностью упражнение или проезд в реальном скоростном режиме, используемом при катании.

Видеоуроки дали возможность детям, имеющим более слабую физическую подготовку, заниматься дополнительно дома под контролем родителей в онлайн-связи с инструктором. Также у детей, пропустивших занятие по объективным причинам или желающих позаниматься дополнительно к урокам с инструктором на склоне, появилась возможность потренировать элементы самостоятельно под контролем взрослого. Такие домашние занятия, кроме разучивания и закрепления упражнений, положительно влияют на физическую подготовку ребенка, способствуют улучшению детско-родительских взаимоотношений и уверенности малыша в значимости его обучения. Много-

кратный просмотр и повторение ребенком упражнений из видеоуроков на подготовительном этапе позволяют добавить эффект идеомоторной тренировки. Ребенок активно представляет выполняемые навыки, «прокручивает их в голове», и это способствует реальному овладению ими.

С целью повышения эффективности обучения детей с ЗПР катанию на сноуборде были разработаны рекомендации для родителей по подготовке ребенка к обучению сноубордингу. Такие рекомендации озвучиваются всем родителям до начала первого занятия с их ребенком.

Результаты исследования и их обсуждение: согласно результатам проведенного тестирования освоения базовых элементов катания на сноуборде, после проведения эксперимента, ученики экспериментальной и контрольной группы одинаково хорошо овладели всеми элементами катания. Средний балл по каждому элементу в экспериментальной группе идентичен контрольной группе. Все ученики экспериментальной группы полностью освоили программу начального уровня катания на сноуборде, овладели стандартным спуском по трассам зеленого уровня сложности, выполняют упражнения технически правильно, имеют базовые навыки для дальнейшего обучения.

Диагностика физического развития занимающихся в экспериментальной группе детей показала, что все дети после завершения занятий имеют высокий и средний уровень освоения двигательных навыков согласно программе для детей общеобразовательных групп.

После завершения эксперимента с участниками экспериментальной группы и их родителями было проведено анкетирование с целью получения информации об удовлетворенности процессом обучения и наличием желания освоить следующий уровень катания на сноуборде или другие техники катания. По результатам анкетирования: 100 % участников экспериментальной группы удовлетворены процессом обучения, их ожидания оправдались, результат удовлетворяет; 100 % участников отметили, что обучение было для них комфортное, не вызывало отрицательных эмоций и больших трудностей.

Результаты эксперимента подтверждают, что обучение по разработанной методике способствует быстрому и качественному освоению детьми дошкольного возраста с ЗПР начальных элементов катания на сноуборде, развитию двигательной сферы ребенка, при этом сохраняет живой интерес к спорту и желание дальнейшего развития, совершенствования.

Заключение

Изученные в ходе исследования теоретические аспекты занятия сноубордингом, возрастные особенности детей дошкольного возраста и социальный запрос родителей подтверждают актуальность разработки и внедрения методики обучения детей с ЗПР 5–7 лет катанию на сноуборде на горнолыжных курортах Пермского края и Российской Федерации.

Возрастные, психологические, физиологические особенности детей старшего дошкольного возраста позволяют сделать вывод о готовности детей 5 лет к освоению сноубординга. Процесс обучения детей 5–7 лет катанию на сноуборде необходимо выстраивать с учетом методов и приемов, применяемых в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Результаты, полученные в ходе проведения эксперимента, подтверждают эффективность разработанной методики обучения детей катанию на сноуборде. Разработанная методика способствует быстрому, результативному и технически грамотному освоению ребенком-дошкольником элементов начального уровня сноубординга; формированию у дошкольников стремления к физической активности, здоровому образу жизни и дальнейшим занятиям спортом; удовлетворению социального запроса родительской общественности, а главное – дает возможность выстроить эффективный коррекционный процесс и справиться с особенностями развития в двигательной сфере.

Методические рекомендации помогут родителям правильно подобрать экипировку для своего ребенка, подготовить малыша к освоению процесса катания на сноуборде, сделать это занятие увлекательным и желанным.

Разработанные видеоуроки по методике обучения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР катанию на сноуборде могут быть использованы инструкторами ГЛЦ для грамотного обучения детей с учетом их возрастных, физиологических и психологических особенностей.

Список литературы

1. Ключкова М.А. Сноуборд: Первые шаги. – Л. : Наука, 2009. – С. 5–7.
2. Салманов Г.Д. Уроки горных лыж и сноуборда. – М. : Академия, 2004. – С. 49–53.
3. Семенова Т.А. Технология поэтапного обучения физическим упражнениям детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. – М., 2014. – № 6. – С. 31–32.

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Волкова Мария Алексеевна, студент физико-математического
и технологического обучения

*Ульяновский педагогический университет им. И.Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия*

Аннотация. Раскрывается изучение научной базы и эффективных практик, направленных на устранение школьной неуспешности обучающихся. Рассматриваются ключевые факторы, влияющие на учебную деятельность школьников, включая индивидуально-психологические, социальные и образовательные аспекты. Особое внимание уделено современным научным подходам. Предложены практические рекомендации для педагогов и родителей, направленные на создание благоприятных условий для полноценного раскрытия потенциала каждого ученика. Статья подчеркивает важность междисциплинарного подхода и сотрудничества разных участников образовательного процесса для достижения положительных результатов в преодолении школьной неуспешности.

Ключевые слова: школьная неуспешность, диагностика трудностей обучения, коррекционные мероприятия, сотрудничество педагогов и родителей, профилактика школьных неудач, индивидуализация обучения, социально-психологическая поддержка.

SCIENTIFIC APPROACHES TO OVERCOMING STUDENT FAILURE

Maria A. Volkova, Physics, Mathematics
and Technology Education student

*Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanovsk,
Ulyanovsk, Russia*

Abstract. This article examines the scientific basis and effective practices aimed at eliminating student failure. Key factors influencing students' academic performance are examined, including individual psychological, social, and educational aspects. Particular attention is paid to modern scientific approaches. Practical recommendations for teachers and parents are offered, aimed at creating favorable conditions for each student to fully realize their potential. The article emphasizes the importance of an interdisciplinary approach and collaboration between various participants in the educational process to achieve positive results in overcoming student failure.

Key words: academic failure, diagnosis of learning difficulties, corrective measures, cooperation between teachers and parents, prevention of academic failure, individualization of learning, social and psychological support.

Введение

Школьная неуспешность – это комплексное явление, проявляющееся в устойчивом отставании обучающегося в освоении образовательной программы, низкой учебной мотивации и социальной дезадаптации. Проблема школьной неуспешности является актуальной темой современной педагогики и психологии образования. Преодоление этой проблемы требует системного, научно обоснованного подхода, выходящего за рамки простого «подтягивания» по предметам. Современная педагогика и психология рассматривают неуспешность не как следствие низких природных способностей ребенка, а как результат сложного взаимодействия внутренних (психологических, физиологических) и внешних (социальных, педагогических) факторов. В данной статье рассматриваются ключевые научные подходы, доказавшие свою эффективность в профилактике и преодолении школьной неуспешности [2].

Для эффективного решения проблемы важно понимать причины, лежащие в ее основе. К основным причинам относятся:

- Индивидуально-психологические факторы.
- Недостаточная мотивация к обучению.
- Низкий уровень самооценки и уверенности в себе.
- Особенности восприятия и обработки информации (например, дислексия).
- Эмоциональные трудности и стрессовые ситуации.
- Социальные факторы.
- Неблагоприятные семейные обстоятельства.
- Отсутствие поддержки и поощрения со стороны родителей.
- Негативное влияние сверстников и окружения.
- Образовательные факторы.
- Несоответствие методов обучения индивидуальным особенностям учеников.
- Недостаточное внимание педагогов к потребностям отдельных учащихся.
- Сложность учебного материала и отсутствие дифференцированного подхода [3].

– Современные научные подходы к решению проблемы.

Современные исследования предлагают ряд подходов, направленных на повышение успешности школьников. Рассмотрим некоторые из них подробнее:

1. Системно-деятельностный подход.

Этот подход, являясь методологической основой современных Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), смещает акцент с передачи готовых знаний на формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД).

Суть подхода: ученик не пассивный получатель информации, а активный субъект, который учится самостоятельно добывать, анализировать и применять знания. Задача учителя – организовать учебную деятельность таким образом, чтобы она была посильной, осмысленной и приводила к личностному развитию.

Применение для преодоления неуспешности:

- дифференциация и индивидуализация: задания проектируются на разных уровнях сложности (базовом, повышенном, творческом). Это позволяет

каждому ребенку, в том числе и слабоуспевающему, работать в зоне своего ближайшего развития и испытывать успех;

- формирование УУД: целенаправленная работа над развитием познавательных (анализ, сравнение, умение строить логические цепочки), регулятивных (планирование, самоконтроль, коррекция своих ошибок) и коммуникативных (работа в группе, аргументация своей позиции) действий создает у ребенка «инструментарий» для успешной учебы, независимо от конкретного предмета;

- организация проектной и исследовательской деятельности: позволяет неуспешным в традиционной системе детям проявить себя в практической деятельности, обнаружить скрытые таланты и повысить самооценку.

2. Личностно-ориентированный подход.

Данный подход рассматривает ребенка как уникальную личность с собственным темпом развития, интересами, особенностями эмоционально-волевой сферы.

Суть подхода: образовательный процесс строится с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика. Успех рассматривается не только как академические достижения, но и как личностный рост.

Применение для преодоления неуспешности:

- диагностика причин неуспеха: выявление не только пробелов в знаниях, но и особенностей мотивации, самооценки, тревожности, типа темперамента, семейной ситуации. Без этого любая помощь будет носить симптоматический характер;

- создание ситуации успеха: педагог сознательно конструирует учебные задания и ситуации, в которых даже слабый ученик может достичь положительного результата. Это мощный стимул для дальнейших усилий;

- учет когнитивных стилей: одни дети лучше воспринимают информацию на слух (аудиалы), другие – визуально (визуалы), третьи – через движение (кинестетики). Предоставление информации в разных форматах помогает преодолеть барьеры в восприятии.

3. Компетентностный подход.

Этот подход ориентирован на формирование у учащихся способности применять полученные знания, умения и личностные качества для решения практических задач.

Суть подхода: главным результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность действовать эффективно в различных ситуациях.

Применение для преодоления неуспешности:

- связь обучения с жизнью: когда ученик понимает, зачем ему нужны те или иные знания и где он может их применить (например, рассчитать проценты по кредиту или написать официальное заявление), его учебная мотивация значительно возрастает;

- акцент на функциональную грамотность: развитие навыков чтения и понимания текстов, математической, финансовой и естественнонаучной грамотности. Это те компетенции, которые необходимы каждому человеку вне зависимости от его будущей профессии и которые являются базой для преодоления академической неуспешности [3].

4. Психолого-педагогическое сопровождение.

Это комплексная деятельность команды специалистов (педагога, психолога, логопеда, социального педагога), направленная на создание условий для успешного развития ребенка в образовательной среде.

Суть подхода: неуспешность часто коренится в несформированности высших психических функций (ВПФ), таких как внимание, память, мышление, а также в наличии психологических проблем (школьная тревожность, низкая самооценка).

Применение для преодоления неуспешности:

- коррекционно-развивающие программы: специальные занятия, направленные на развитие дефицитарных ВПФ. Например, игры и упражнения на тренировку произвольного внимания и оперативной памяти;
- работа с эмоциональной сферой: снижение уровня тревожности, страха перед ошибкой, формирование адекватной самооценки через методы арт-терапии, игровой терапии, групповые тренинги;
- логопедическая помощь: многие случаи неуспеваемости по чтению и письму (дисграфия, дислексия) требуют не дополнительных занятий с учителем, а коррекционной работы логопеда.

5. Социокультурный и средовой подход.

Данный подход акцентирует внимание на влиянии социального окружения и образовательной среды на успеваемость ученика.

Суть подхода: школа – не изолированный институт, а часть широкого социального контекста. Стиль педагогического общения, психологический климат в классе, вовлеченность родителей – ключевые факторы успеха.

Применение для преодоления неуспешности:

- создание поддерживающей образовательной среды: атмосфера сотрудничества, взаимного уважения и доверия между учителем и учениками. Отказ от практики «навешивания ярлыков» на отстающих;
- технологии сотрудничества: организация групповой и парной работы, где сильные ученики помогают слабым, что полезно для обеих сторон (объясняя материал, сильный ученик сам лучше его усваивает);
- работа с семьей: просвещение родителей, вовлечение их в образовательный процесс, совместная выработка стратегии поддержки ребенка. Зачастую семейная терапия или консультирование родителей оказываются более эффективными, чем прямая работа только с ребенком [1, 4].

Для успешного преодоления школьной неуспешности необходимы совместные усилия педагогов, психологов и родителей. Вот несколько практических рекомендаций:

- регулярное взаимодействие между школой и семьей для выявления проблем и разработки совместных решений;
- создание благоприятной психологической атмосферы в классе и дома. Развитие позитивной самооценки у учащихся путем поощрения даже небольших успехов;
- организация внеклассных мероприятий, способствующих повышению интереса к учебе;
- повышение квалификации педагогов в области инновационных методик и технологий.

Преодоление школьной неуспешности – многогранная задача, не имеющая простого универсального решения. Наиболее эффективной является интегративная стратегия, сочетающая в себе элементы всех рассмотренных подходов. Учитель-профессионал не просто передает знания, но и диагностирует индивидуальные трудности (личностно-ориентированный подход), создает условия для активной познавательной деятельности (системно-деятельностный подход), формирует практические компетенции (компетентностный подход), тесно взаимодействует со школьными специалистами (психолого-педагогическое сопровождение) и родителями (средовой подход) для создания единой поддерживающей среды, в которой каждый ребенок имеет возможность достичь успех.

Таким образом, проблема школьной неуспешности представляет собой комплексную задачу, решение которой возможно лишь при условии комплексного подхода, учитывающего как индивидуально-психологические характеристики учеников, так и внешние образовательные и социальные факторы. Эффективные стратегии включают использование современных научных достижений, внедрение новых форм обучения и создание условий для полноценной реализации потенциала каждого ребенка.

Список литературы

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь. – М. : Эксмо, 2009. – 466 с.
2. Венгер А.Л., Морозова Е.И. Клиническая психология развития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – М. : Юрайт, 2019. – 312 с.
3. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников : учебник для вузов. – М. : Юрайт, 2025. – 135 с.
4. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Королева Я.П. Психологическая наука и образование. Трудности в обучении и школьная неуспешность в фокусе комплексных психолого-педагогических исследований // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 5.

«ТЕМНАЯ ТРИАДА» И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ

Гилева Дарья Романовна, магистрант
кафедры психологии и педагогики

Баландина Людмила Леонидовна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматриваются ключевые аспекты личностных характеристик, входящих в «Темную триаду»: нарциссизма, психопатии и макиавеллизма, предложенные Д. Полхусом и К. Уильямсом, раскрывается содержание каждого явления. Представлен теоретический анализ исследований, посвященных изучению феноменов «Темной триады» и механизмов психологической защиты личности. Проанализированы связи «Темной триады» с личностными и профессиональными качествами, семейными отношениями, реакциями на стресс. Обозначены перспективные направления дальнейших исследований в области психологии.

Ключевые слова: нарциссизм, психопатия, макиавеллизм, психологические защиты личности, психология личности.

THE DARK TRIAD AND MECHANISMS OF PERSONAL PSYCHOLOGICAL DEFENSE

Daria R. Gileva, Master's Student, Department of Psychology
and Pedagogy

Lyudmila L. Balandina, PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This paper presents a theoretical analysis of research devoted to the study of the Dark Triad phenomena and mechanisms of psychological defense. The paper examines key aspects of the personality traits comprising the «Dark Triad»: narcissism, psychopathy, and Machiavellianism, as proposed by D. Paulhus and K. Williams, and reveals the content of each phenomenon. The links between the «Dark Triad» and personal and professional qualities, family relationships, and stress reactions are analyzed. Promising areas for further research in psychology are outlined.

Key words: narcissism, psychopathy, Machiavellianism, psychological defenses of personality, personality psychology.

Современные условия усиливающейся социальной напряженности и роста числа межличностных конфликтов делают необходимым углубленное понимание факторов, влияющих на человеческое поведение. Одной из наиболее важных областей исследований становится изучение личностных характеристик, входящих в «Темную триаду». Нарциссизм, макиавеллизм и психопатия оказывают значительное воздействие на социальное взаимодействие, а их детальное изучение способствует лучшему пониманию природы деструктивных поведенческих моделей.

Феномены «Темной триады» активно исследуются различными специалистами в области психологии и смежных наук, поскольку представляют собой комплекс личностных черт, влияющих на индивидуальные качества человека. Несмотря на большое количество работ, посвященных отдельным элементам «Темной триады», недостаточно внимания уделяется ее изучению как концепции в целом, что позволило бы увидеть, каким образом указанные личностные черты взаимодействуют друг с другом и с механизмами психологической защиты.

Концепция «Темной триады» была впервые предложена в 2002 г. (Д. Полхус, К. Уильямс). В статье «The Dark Triad of Personality: Three Distinct but Related Constructs» описаны три личностные черты, которые имеют как общие, так и уникальные аспекты [8]. Нарциссизм характеризуется завышенной самооценкой, потребностью в восхищении и недостатком эмпатии. Макиавеллизм включает манипулятивное поведение, цинизм и отсутствие моральных принципов. Психопатия проявляется в антисоциальном поведении, импульсивности и отсутствии чувства вины [9].

Индивиды, демонстрирующие черты «Темной триады», часто проявляют асоциальное поведение. Однако, это лишь следствие специфики воспитания и влияния социального окружения, которое сформировало у них определенные модели взаимодействия с обществом. Эти особенности обусловлены недостатком эмоционального тепла от родителей, низким уровнем эмпатии и отсутствием конструктивных социальных навыков, усвоенных еще в детстве. Следовательно, подобное негативное поведение является результатом адаптивной реакции на неблагоприятные условия раннего опыта социализации, а не их осознанным выбором действовать вредоносно [4].

«Темная триада» оказывает влияние не только на поведенческую сферу индивидов, но и детерминируют профессиональные характеристики, способность к реализации лидерских функций, специфику переживаний тревожных состояний и ряд иных личностных особенностей. Несмотря на общепринятое негативное восприятие указанных качеств, каждое из проявлений «Темной триады» обладает потенциальными положительными сторонами. Так, лица с выраженными признаками нарциссизма демонстрируют высокую эффективность в сферах актерского мастерства и публичной деятельности благодаря харизме и уверенности в себе [6]. Индивиды с предрасположенностью к психопатическим реакциям способны успешно справляться с деятельностью, связанной с высоким уровнем стресса и необходимостью осуществления действий в экстремальных условиях, таких как, например, работа сотрудников чрезвычайных служб. Люди с выраженным макиавеллизмом обладают потенциалом эффективно

функционировать в роли руководителей бизнес-структур и организаций. Их расчетливое мышление и способность рационально оценивать ситуацию позволяют достигать стратегических целей, выстраивать успешные карьерные траектории и демонстрировать высокие показатели эффективности управления ресурсами и персоналом [2].

Для того, чтобы понять особенности мышления и поведения людей с чертами «Темной триады», необходимо рассмотреть исследования авторов, занимавшихся изучением этих негативных черт в совокупности с другими психологическими характеристиками.

Н.Б. Бабурова обратила внимание на взаимозависимость «Темной триады» с характеристиками лидерства и риском виктимного поведения, выявляя закономерности, определяющие формирование лидеров с деструктивными тенденциями и их подверженностью влиянию агрессивных обстоятельств среды. Автор выяснила, что если группа знает о негативных чертах своего лидера, то она заранее не готова мириться с таким положением дел и будет применять к лидеру различные методы давления, начиная от сплетен внутри группы, заканчивая открытым неповиновением [3]. Исследование А.В. Ефремовой направлено на понимание особенностей проявления данных качеств в рамках образовательной системы современности, оценивая влияние соответствующих свойств на процесс социализации учащихся и качество образовательного процесса [5]. Исследование И.Е. Жмурина и И.В. Корнева раскрыло механизмы функционирования членов семьи, имеющих признаки «Темной триады», и последствия наличия таких черт на внутрисемейные взаимоотношения, удовлетворенность брачными союзами и родительские практики [6]. Д.Е. Мерзляковым была установлена связь между выраженностью признаков «Темной триады» и проявлением тревожности, показывая значимость оценки степени присутствия этих факторов в профилактике возникновения повышенной тревоги [10].

Существует целый спектр других направлений научных исследований, охватывающий разные грани человеческой активности и социальные институты, включая организацию трудовой деятельности, криминологию, политическую деятельность и многие другие сферы социальной реальности. Разнообразие предмета изучения помогает глубже понять природу и проявление негативных личностных черт, выявить пути минимизации риска их негативного воздействия на общество, отдельных лиц и самих обладателей качеств «Темной триады».

Важной частью понимания «Темной триады» является и понимание способов реагирования индивидов на потенциально опасные ситуации. В связи с этим встает вопрос об изучении взаимосвязи этих негативных черт с механизмами психологической защиты личности. Концепция защитных механизмов была разработана З. Фрейдом, в рамках которой он предложил и описал несколько механизмов, помогающих человеку справляться с потенциально опасными ситуациями на уровне подсознания. Эта концепция получила развитие в работах следующих поколений ученых психоаналитиков. В современном понимании функцией механизмов психологической защиты личности является предотвращение перегрузок и травмирования психики человека, возникающих

вследствие воздействия внешних раздражителей и внутренних противоречий, с которыми субъект не способен самостоятельно справиться [8].

Необходимо подчеркнуть, что на сегодняшний день в научной среде отсутствует консенсус относительно единой классификации психологических защит, признаваемой абсолютным большинством исследователей. Тем не менее широкое распространение получил перечень наиболее распространенных форм психологических защит, составленный американским психологом Р. Плутчиком. Этот перечень включает в себя следующие виды защит: вытеснение, замещение, отрицание, проекцию, рационализацию, регрессию и реактивное образование [7]. Р. Плутчик разработал классификацию защитных механизмов в рамках собственной теории эмоций, которая основывалась на эволюционном подходе и предполагала существование восьми базовых эмоций, каждая из которых имела свое биологическое значение и цель адаптации. Согласно этой теории, защитные механизмы выступают как способы преодоления внутренних конфликтов и снижения дискомфорта, возникающего при переживании сильных эмоций [12].

Понимание того, какими защитными механизмами пользуются обладатели «Темной триады», поможет нам глубже разобраться в причинах их деструктивного поведения, а потому исследование взаимосвязей между характеристиками «Темной триады» и механизмами психологической защиты представляет большой интерес как для фундаментальной науки, так и для прикладных дисциплин.

Особую важность идеализации и обесценивания как базисных защитных механизмов у нарциссических личностей подчеркивают И.А. Погодин и Н.И. Олифирович. Идеализация собственной персоны сопровождается одновременным снижением значимости окружающих, что способствует поддержанию самооценки и позволяет избегать столкновения с собственным несовершенством [11].

В ходе сравнительного исследования механизмов психологической защиты у обладателей высокого уровня макиавеллизма и лиц, страдающих гелотофобией (страх перед высмеиванием), проводимого Л. Анцибор и Е. Постолатий, выяснилось, что первые чаще всего используют такие стратегии, как проекция, интеллектуализация и отрицание. Эти формы защиты обеспечивают контроль над окружающей средой и поддержание стабильности самовосприятия, одновременно уменьшая вероятность раскрытия истинных мотиваций и намерений [1, 2].

В. Михайлова отмечает различия в характере используемых психологических защит у психопатических личностей в зависимости от типа темперамента. Автор выявила, что психопаты с тормозным профилем склонны применять механизмы изоляции и избегания контактов, отражающие стратегию отказа и компенсации. Такой способ реагирования определяется постоянным страхом потери контроля и уважения со стороны окружающих, поскольку любая угроза снижению престижа снижает их способность манипулировать ситуацией и удерживать власть. В то же время психопаты с истероидной структурой характера отличаются преобладанием механизма вытеснения, позволяющим им игнорировать противоречащие собственному мировосприятию факты и ситуации,

мешающие быстрому достижению желаемых результатов. По мнению автора, подобное поведение формируется в результате потребности привлекать внимание и доминировать в социуме, приводя к демонстративному поведению, необоснованным утверждениям и конфликтным ситуациям вследствие неспособности глубоко осмысливать окружающую действительность [13].

Исследования по данной проблематике откроет возможности для разработки новых терапевтических методик и профилактических мер, направленных на улучшение социального функционирования и снижение рисков асоциального поведения. В рамках предстоящего исследования предполагается восполнить существующие пробелы в понимании сложных взаимодействий между различными аспектами человеческого поведения и разработать практические рекомендации для профессионалов и ученых-психологов. А также смогут оказать помощь не только специалистам, но и широкой аудитории, заинтересованной в улучшении качества межличностных коммуникаций и сохранении собственного психоэмоционального благополучия.

Список литературы

1. Анцибор Л. Макиавеллизм в структуре современного психологического знания: проблемы теории и методологии анализа : автореф. дис. ... д-ра хабилитат. психол. наук. – Кишинев, 2014. – 47 с.
2. Анцибор Л., Постолатий Е. Особенности подхода к защите людей с разными формами реагирования на ситуации взаимодействия // *Integrare prin cercetare și inovare* : материалы конференции, Кишинев, Молдова, 10–11 ноября 2014 г. – Кишинев, 2014. – С. 141–143.
3. Бабурова Н.Б. Лидер vs жертва: формирование виктимного поведения у лидера посредством гонений [Электронный ресурс] // Российский социально-гуманитарный журнал. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lider-vs-zhertva-formirovanie-viktimnogo-povedeniya-u-lidera-posredstvom-goneniya> (дата обращения: 04.06.2024).
4. Егорова М.С., Ситникова М.А. Темная триада [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 38. – С. 12. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.06.2024).
5. Ефремова А.В., Джембек Ю.И., Моторина П.А. Личностные особенности студентов с разным уровнем макиавеллизма [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-studentov-s-raznym-urovнем-makiavellizma> (дата обращения: 04.06.2024).
6. Жмурин И.Е., Корнейчик И.В. Особенности проявления негативного нарциссизма в семейных отношениях [Электронный ресурс] // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-negativnogo-nartsissizma-v-semeynyh-otnosheniyah> (дата обращения: 04.06.2024).
7. Жолобов Е.В. Механизмы психологической защиты и стратегии совладания у представителей различных типов субъект-объектной ориентации личности : дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 184 с.

8. Косолапова К.Н., Колупаева Ю.А., Петушкова О.А. Теоретические аспекты исследования механизмов психологических защит [Электронный ресурс] // Концепт. – 2016. – Т. 17. – С. 934–939. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/46362.htm> (дата обращения: 04.06.2024).

9. Краснов А.В., Мордвинова С.А. Восприятие носителей темной триады в контексте социального взаимодействия [Электронный ресурс] // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-nositeley-temnoy-triady-v-kontekste-sotsialnogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 04.06.2024).

10. Мерзляков Д.Е. Теоретические препосылки исследования связи социальной тревожности с чертами личности «Темной триады» [Электронный ресурс] // СГН. – 2022. – № 1 (6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-preposylki-issledovaniya-svyazi-sotsialnoy-trevozhnosti-s-chertami-lichnosti-temnoy-triady> (дата обращения: 28.01.2025).

11. Погодин И.А., Олифирович Н.И. Нарциссизм: феноменология, диагностика, психологическая помощь // Возрастная и педагогическая психология : сборник научных трудов, вып. 7. – Минск, 2007. – С. 303–309.

12. Субботина Л.Ю., Юркова М.В. Психология защиты личности : учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2004. – 104 с.

13. Типы отношений и психологические защиты [Электронный ресурс] / В.П. Михайлова, Н.И. Корытченкова, Л.М. Матюшенко [и др.] // СибСкрипт. – 2014. – № 2 (58). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-otnosheniy-i-psiologicheskie-zaschity> (дата обращения: 14.04.2025).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Городилова Светлана Александровна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии, доцент

Бакина Дарья Владимировна, студент факультета педагогики
и психологии

Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Аннотация. Раскрываются многоуровневые проявления синтаксических нарушений: от структурной бедности и аграмматизмов на уровне предложения до фрагментарности и несвязности на уровне текста. Доказывается, что внешние речевые симптомы являются следствием глубинных когнитивных и нейропсихологических причин. Статья посвящена комплексному анализу нарушений синтаксического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития. В работе доказывается, что нарушения носят системный, а не локальный характер, и рассматриваются через призму психолингвистической модели порождения речи. Выявляются ключевые дефициты на этапах мотивации, внутреннего программирования высказывания и его грамматического структурирования, что подкрепляется данными нейропсихологии о слабости функций программирования и контроля.

На основе проведенного теоретического анализа предлагается целостная система коррекционной работы, направленная не на устранение отдельных ошибок, а на последовательное формирование всего механизма речевой деятельности. Подчеркивается необходимость комплексного подхода, интегрирующего развитие коммуникативной активности, внутреннего программирования с помощью наглядных опор и грамматического структурирования, а также стимуляцию высших психических функций. Такой подход рассматривается как необходимое условие для преодоления системного недоразвития речи и успешной подготовки детей с задержкой психического развития к школьному обучению.

Ключевые слова: синтаксический строй, дошкольники с задержкой психического развития, нарушения синтаксиса, коррекция речи.

CHARACTERISTICS OF SPEECH SYNTACTIC DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Svetlana A. Gorodilova, PhD in Psychology, Associate Professor,
Department of Psychology, Associate Professor

Daria V. Bakina, Student, Faculty of Pedagogy and Psychology

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article presents a comprehensive analysis of speech syntactic disorders in preschool children with mental retardation. The study demonstrates that

these disorders are systemic rather than localized and is examined through the lens of a psycholinguistic model of speech production. Key deficits are identified in the stages of motivation, internal programming of utterances, and their grammatical structuring, supported by neuropsychological data on weaknesses in programming and control functions. The article describes in detail the multi-level manifestations of syntactic disorders: from structural impoverishment and agrammatisms at the sentence level to fragmentation and incoherence at the text level. It is demonstrated that external speech symptoms are the result of underlying cognitive and neuropsychological causes. Based on the theoretical analysis, a comprehensive system of corrective work is proposed, aimed not at eliminating individual errors, but at the consistent development of the entire mechanism of speech activity. The need for a comprehensive approach integrating the development of communicative activity, internal programming through visual aids and grammatical structuring, and the stimulation of higher mental functions is emphasized. This approach is considered a prerequisite for overcoming systemic speech underdevelopment and successfully preparing children with mental retardation for school education.

Keywords: syntactic structure, preschoolers with mental retardation, syntactic disorders, speech correction.

Введение

В области коррекционной педагогики и логопедии все более актуальной становится задача формирования синтаксического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Синтаксис, выполняющий роль несущего каркаса любого речевого высказывания, напрямую определяет способность ребенка к логичному, последовательному и четкому выражению своих мыслей [3]. Эта способность, в свою очередь, является фундаментальной основой для успешного коммуникативного взаимодействия, усвоения знаний в процессе обучения и полноценной адаптации в социальной среде.

Актуальность данной проблемы подчеркивается высокой распространенностью и стойкостью речевых нарушений у детей с ЗПР, которые нередко сохраняются вплоть до старшего школьного возраста, создавая серьезные препятствия для освоения образовательной программы. Особую значимость работе придает тот факт, что дошкольный возраст является сензитивным, т. е. наиболее чувствительным периодом для овладения языком. Своевременное выявление и коррекция нарушений на этом этапе становятся критически важным условием для подготовки ребенка к школе и профилактики вторичных отклонений в познавательном развитии. Ключевая сложность заключается в системном характере нарушений, затрагивающих не только поверхностное грамматическое оформление фраз, но и глубинные механизмы порождения речи [1].

Основная часть

Последовательное раскрытие заявленной проблемы предполагает ее рассмотрение в трех взаимосвязанных аспектах: механизменном, феноменологическом и коррекционном. Исследование начинается с анализа первопричин – глубинных механизмов нарушения.

1. Глубинные механизмы нарушения: от замысла к реализации.

Современный анализ речевых патологий все более опирается на психолингвистическую модель, которая рассматривает порождение речи не как простое повторение заученных фраз, а как сложный, многоэтапный процесс преобразования мысли в слово. Именно на каждом из этих этапов у дошкольников с ЗПР возникают специфические трудности, носящие системный характер [3].

Дизонтогенез мотивационно-потребностного звена. Изначально у многих детей с ЗПР наблюдается сниженная коммуникативная активность. Внутренний мотив к высказыванию, потребность поделиться мыслью или просьбой часто недостаточно сильны или быстро угасают. Это связано не только с речевыми трудностями, но и с особенностями эмоционально-волевой сферы, что создает фундаментальную преграду для запуска всего процесса речепорождения [1].

Дефицит внутреннего программирования как ключевое звено нарушения. Этап смыслового синтаксирования, на котором формируется общая, невербальная схема высказывания («сенсорный замысел»), у данной категории детей грубо не сформирован. Внутренняя программа оказывается размытой, фрагментарной, с пропущенными смысловыми звеньями. Нейропсихологи связывают это со слабостью функций программирования и контроля, за которые отвечают префронтальные отделы мозга. Ребенку трудно удержать в уме общий план высказывания и последовательно его реализовать. Вместо целостной структуры он схватывает лишь отдельные, часто ситуативно воспринятые элементы [5].

Трудности грамматического структурирования – видимая вершина айсберга. На этапе поверхностного синтаксирования внутренняя программа должна быть облечена в конкретные грамматические конструкции. Здесь дефицит внутреннего программирования проявляется в виде ярких аграмматизмов. Ребенок, чья смысловая схема неполноценна, не может корректно подобрать нужную синтаксическую модель (например, выбрать сложноподчиненное предложение с правильным союзом) и грамматически оформить ее (согласовать слова, использовать правильные падежные окончания и предлоги). Этот этап также требует сформированности операций слухоречевой памяти и отбора, которые у детей с ЗПР часто ослаблены [1, 6].

2. Многоуровневая картина речевых проявлений: от слова к тексту.

Эмпирические данные подтверждают, что нарушения носят тотальный характер, затрагивая все уровни синтаксической организации речи.

Уровень предложения: структурная бедность и нестабильность.

Синтаксическая неполнота: преобладают простые, нераспространенные предложения. Характерен структурный эллипсис – пропуск как второстепенных, так и в ряде случаев главных членов предложения («Мальчик мяч» вместо «Мальчик играет мячом»).

Нарушение предикативности: часто страдает связка «подлежащее-сказуемое», что может проявляться в нарушении согласования («Девочка сидят»).

Сложности с управлением и согласованием: наблюдаются стойкие ошибки в использовании падежных форм, особенно родительного, дательного и творительного падежей, а также в употреблении и понимании значений предлогов (пространственных, временных) [7].

Уровень сложного предложения: когнитивный барьер.

Редкость использования: дети избегают сложных синтаксических конструкций, так как их создание требует высокого уровня абстрактного мышления и способности удерживать логические связи между несколькими событиями или фактами.

Паратаксис: преобладает бессоюзное, сочинительное соединение частей высказывания через союз «и», что дробит на отдельные, слабо связанные фрагменты.

Ошибки в выборе союзов: дети смешивают причинные, временные и целевые союзы, не точно отражая смысловые отношения между частями высказывания («Мы пошли гулять, потому что было солнце» вместо «когда») [2].

Уровень связного высказывания: нарушение дискурса.

Фрагментарность и ситуативность: речь остается зависимой от наглядной ситуации. Без опоры на картинки или реальные события построение самостоятельного, контекстного рассказа крайне затруднено.

Нарушение связности: страдают как логические связи, так и грамматические средства связи между предложениями (местоимения, наречия, лексические повторы). Текст распадается на ряд отдельных, формально не связанных между собой высказываний [3].

3. Системная коррекция: от внешних опор к внутренним схемам.

Учитывая многоуровневый характер нарушений, коррекционная работа должна выстраиваться как целостная система, последовательно формирующая каждое поврежденное звено.

Активизация мотивационно-коммуникативной основы. Работа начинается с создания на логопедических занятиях атмосферы живого, естественного общения. Используются проблемные ситуации, игровые сюжеты, стимулирующие ребенка задавать вопросы, высказывать просьбы, делиться впечатлениями. Формируется устойчивое «хочу говорить» [4].

Формирование механизма внутреннего программирования через материализацию. Использование наглядных моделей: для компенсации дефицита внутреннего плана широко применяются внешние опоры: схемы-«паутинки» для описательных рассказов, линейные схемы для повествований, серии сюжетных картинок, которые служат материальной основой для построения смысловой программы.

Обучение смысловому анализу: детей учат выделять ключевые элементы ситуации («Кто?», «Что делает?», «Где?», «Когда?», «Почему?»), что является основой для будущего высказывания [5].

Целенаправленное и поэтапное грамматическое структурирование. Работа на уровне предложения ведется от простого к сложному: от составления нераспространенной фразы к ее распространению с помощью вопросов; от составления предложений по опорным словам к использованию синтаксических схем; специальные упражнения на включение предлогов и правильное падежное оформление слов.

Работа на уровне текста представляет собой последовательную «вертикаль»: составление рассказа по серии сюжетных картинок – пересказ с зритель-

ной опорой – пересказ без опоры – рассказ-описание по схеме – самостоятельный рассказ на основе личного опыта [7].

Интеграция с развитием высших психических функций. Поскольку синтаксис тесно связан с мышлением, коррекция не может быть изолированной. Параллельно ведется работа по:

- развитию словесно-логического мышления (классификации, установлению причинно-следственных связей);
- тренировке слухоречевой памяти и слухового внимания;
- стимуляции процессов самоконтроля и произвольной регуляции деятельности [7].

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что нарушения синтаксического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития носят не случайный, а системный и закономерный характер. Они являются следствием глубинного единства когнитивных, лингвистических и нейропсихологических факторов, где центральное место занимает несформированность ключевых этапов механизма речепорождения – внутреннего программирования и грамматического структурирования.

Внешние речевые симптомы, такие как аграмматизмы и структурная бедность высказываний, представляют собой лишь видимую часть проблемы. Их фундаментом служат слабость регуляторных функций, дефицит операций анализа и синтеза, а также нарушение способности устанавливать сложные логико-грамматические отношения.

Следовательно, эффективная коррекционная стратегия не может сводиться к простой отработке грамматических правил. Она должна быть нацелена на целостное формирование всего механизма речевой деятельности: от создания устойчивой мотивации к общению и развития способности к смысловому программированию с помощью наглядных опор до целенаправленного обучения операциям грамматического оформления мысли. Такой комплексный, психолингвистически обоснованный подход является не просто рекомендацией, а необходимым условием для преодоления системного недоразвития речи, обеспечения готовности к школьному обучению и успешной интеграции ребенка с ЗПР в общество.

Список литературы

1. Адеева Т.Н., Нестерова С.С. Исследование специфики устной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Акмеология. – 2023. – № 3 (87). – С. 15–22. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ekufmn> (дата обращения: 29.10.2025).

2. Гутиева Л.М. Особенности грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития и у детей с сохранным интеллектом // Специальное образование : материалы Международной научной конференции; Санкт-Петербург, октябрь 2021 г. – СПб. : Лема, 2021. – С. 112–118.

3. Исследование коммуникации и языковых средств у дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2024. – № 56. – С. 45–53. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-56/study-of-communication-and-language-in-preschool-children-with-mental-retardation> (дата обращения: 29.10.2025).

4. Ковалева Н.Г. Особенности логопедической работы по формированию грамматического строя речи у учащихся с ЗПП [Электронный ресурс] // Альманах логопеда. – 2021. – № 4. – С. 28–35. – URL: <https://www.almanahlogopeda.ru/publications?id=1442> (дата обращения: 29.10.2025).

5. Моисеенко Е.М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – М., 2022. . – 218 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002332568 (дата обращения: 29.10.2025).

6. Муравьева И.С. Особенности грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2013. – № 5. – С. 124–128. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2013/01/29/osobennosti-grammaticheskogo-stroya-rechi-u-detey-s-zaderzhkoy> (дата обращения: 29.10.2025).

7. Никишкова П.И. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста с различными нарушениями развития [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2023. – № 12 (77). – С. 91–99. – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-usvoeniya-predlozhno-padezhnykh-konstruktsij-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-razlichnymi-narusheniyami-razvitiya.html> (дата обращения: 29.10.2025).

МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Егорова Дарья Алексеевна, магистрант факультета педагогики
и методики начального образования

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается проблема повышения мотивационной готовности педагогов начального общего образования к внедрению новшеств, а именно – к реализации междисциплинарного содержания. Раскрываются понятия «междисциплинарное обучение», «мотивация», «мотивационная готовность» и «стимулирование». Выделены способы материального и нематериального стимулирования педагогов. Для решения проблемы автор спроектировал уровневую модель повышения готовности педагогов начальной школы к реализации междисциплинарного содержания. Приводится описание разработанной модели и результаты ее апробации в образовательной организации г. Перми.

Проведенная опытно-экспериментальная работа в 2024–2025 учебном году позволила выявить положительную динамику в экспериментальной группе учителей по их мотивационной готовности к новому виду деятельности. Педагоги увереннее стали отбирать содержание из разных учебных предметов начальной школы для проектирования уроков или внеурочных занятий, проявлять к этому больший интерес, активнее включаться в совместную проектную деятельность. Включение в эту деятельность администрации образовательной организации по стимулированию и поощрению инновационной деятельности учителей начальных классов положительно сказалось на повышение мотивационной готовности педагогов, участвующих в эксперименте, к реализации междисциплинарного содержания в начальной школе.

Ключевые слова: междисциплинарное обучение, мотивация, мотивационная готовность, стимулирование, модель.

A MODEL FOR INCREASING PRIMARY SCHOOL TEACHERS' MOTIVATIONAL READINESS TO IMPLEMENT INTERDISCIPLINARY CONTENT

Daria A. Egorova, Master's Student, Faculty of Primary Education
Pedagogy and Methodology

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article examines the problem of increasing the motivational readiness of primary general education teachers to implement innovations, specifically, interdisciplinary content. The paper examines the concepts of «interdisciplinary

learning», «motivation», «motivational readiness», and «incentives». Methods of tangible and intangible incentives for teachers are highlighted. To address this problem, the author developed a multi-level model for increasing primary school teachers' readiness to implement interdisciplinary content. The article describes the developed model and the results of its testing at an educational institution in Perm.

Experimental work conducted in the 2024–2025 academic year revealed positive trends in the experimental group of teachers' motivational readiness for this new activity. Teachers became more confident in selecting content from various primary school subjects for lesson planning or extracurricular activities, demonstrated greater interest in this process, and more actively participated in joint project activities. The involvement of the school administration in this effort to stimulate and encourage innovative activity among primary school teachers had a positive impact on the motivational readiness of participating teachers to implement interdisciplinary content in primary school.

Keywords: interdisciplinary learning, motivation, motivational readiness, incentives, model.

Введение

В условиях современности, когда мир активно меняется, развивается и преобразовывается, становятся необходимы люди, способные быстро адаптироваться в новых условиях, усваивать большое количество новых знаний, умений и навыков, оригинально и творчески мыслящие, интеллектуально развитые. Выдвигается все больше требований, предъявляемых к человеку обществом, ведь от общего уровня грамотности населения напрямую зависит успех нашей страны.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2021 г. декларирует необходимость формирования функциональной грамотности младших школьников, которая включает овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию. Под «функциональной грамотностью» понимают умение решать не только учебные задачи, но и жизненные проблемные ситуации, используя для этого знания и умения, полученные в школе [3].

При формировании функциональной грамотности педагогу необходимо выходить за рамки одного предмета, т. е. осуществлять отбор такого содержания, которое интегрировало бы в себе знания из нескольких дисциплин. Такая интеграция способствует лучшему усвоению школьниками учебного материала, целостному восприятию, умению устанавливать связь между понятиями.

В учебниках за начальную школу, как известно, нет сквозной межпредметной интеграции. Темы, которые могли бы быть «сквозными», изучаются в разном порядке и в разных классах. В связи с этим у педагога появляется задача самостоятельно отбирать материал, строить связи между предметами. Такая работа является дополнительной нагрузкой, так как отнимает много времени и сил. Как показывает практика, педагогам проще идти по «традиционному» пути, используя учебники и рабочие тетради, предоставляемые школой.

Исходя из всего вышеизложенного, возникает вопрос о мотивационной готовности педагогов к реализации междисциплинарного содержания. Как правило, при внедрении чего-то нового в образовательный процесс система сталкивается со сложностями, одной из которых становится низкая мотивация учителей и их сопротивление новшествам. Именно поэтому необходимо было определить систему материальных и нематериальных стимулов для повышения мотивационной готовности педагогов к внедрению новшеств и инновационной деятельности.

Основная часть

Теоретическая часть исследования включала в себя изучение ключевых понятий, их сущности. Все педагоги и психологи, давая определение междисциплинарному обучению, делают акцент на самостоятельности обучающихся, их самоопределении, саморазвитии, а также на возможности переноса знаний из одной дисциплины в другую и на сочетании разных предметов. Отсюда делаем вывод, что междисциплинарное обучение – это обучение, построенное на интеграции нескольких дисциплин для раскрытия содержания одной основной темы, способствующее интеллектуальному и творческому развитию обучающихся на основе их самостоятельной деятельности [1].

Изучение сущности понятий «мотивация» и «стимулирование» позволило сделать вывод о разнообразии их определений. Мы в своем исследовании опираемся на определения, которые сформулировал С.А. Шапиро. Мотивация – это внутреннее состояние человека, вызванное внешним или внутренним воздействием, связанное с его потребностями, которое активизирует, стимулирует и направляет его действия к поставленной цели [4]. Стимулирование – это стремление организации с помощью материальных и нематериальных средств воздействия побудить работников к труду, его интенсификации, повышению производительности и качества труда для достижения целей организации [4]. Отразим способы материального и нематериального стимулирования в табл. 1.

Еще одним значимым для исследования понятием является понятие «мотивационная готовность» учителя к реализации инновационных процессов. Под «мотивационной готовностью» понимают совокупность внутренних мотивов педагога, которые в зависимости от обстоятельств регулируют его поведение и деятельность. Мотивационная готовность – это внутреннее состояние, которое обеспечивает активное и целенаправленное стремление к профессиональной педагогической деятельности, предполагает реализацию своего профессионального потенциала и готовность к непрерывному саморазвитию.

Практическая часть исследования заключалась в изучении и оценке существующего состояния проблемы в образовательной организации. Для этого была использована «Методика Янга», включающая в себя несколько этапов: определение целей организации, выявление проблем, существующих в образовательной организации, исследование проблем и постановка диагноза, поиск решения проблемы, оценка всех альтернатив и выбор наилучшей, согласование решений в организации. Используемая «Методика Янга» привела к пониманию необходимости разработки собственной модели повышения мотивационной готовности учителей начальных классов к реализации междисциплинарного содержания.

Способы материального и нематериального стимулирования

Материальное стимулирование	Нематериальное стимулирование
1. Премии и бонусы. 2. Доплаты и надбавки. 3. Годовые или квартальные выплаты. 4. Оплата участия в профессиональных мероприятиях, за публикации и тиражирование опыта. 5. Материальная помощь и социальные выплаты (подарки, материальные поощрения к праздникам, помощь в трудных жизненных ситуациях). 6. Премии за проектную деятельность и инновации	1. Публичное признание и благодарность (благодарственные письма, грамоты, награды на общешкольных мероприятиях). 2. Профессиональное признание и карьерный рост (повышение квалификации, присвоение педагогических званий). 3. Обратная связь и поддержка руководства (регулярное признание заслуг педагога на собраниях и в личных беседах). 4. Создание условий для профессионального развития (обеспечение доступа к современным методикам, участие в конференциях и мастер-классах). 5. Развитие внутриколлективной культуры (формирование позитивной атмосферы, командные мероприятия, обмен опытом). 6. Возможности для самореализации (предоставление педагогам свободы в выборе методов работы, участие в управлении школой или методической работе)

Под понятием «модель» подразумевается некий продукт моделирования. Модель – уменьшенный вариант, образ, упрощенное описание сложного процесса или явления. Модель управления – это теоретически и практически выстроенная совокупность представлений о том, как выглядит и как должна функционировать система управления, как она воздействует на объект управления, как адаптируется к изменениям во внешней среде, чтобы управляемая организация могла добиваться поставленных целей, устойчиво развиваться и обеспечивать свою жизнеспособность [2].

Нами была разработана уровневая модель повышения мотивационной готовности учителей начальных классов к реализации междисциплинарного содержания, которая включала в себя следующие уровни: нормативный, диагностический, содержательный, деятельностный и рефлексивный. Целью реализации созданной модели являлось повышение мотивационной готовности учителей начальных классов к реализации междисциплинарного содержания.

На практике модель была запущена в апробацию на одной из образовательных организаций г. Перми.

Предшественником констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы стала реализация первого уровня модели (нормативного) – изучение необходимых нормативных документов и методических материалов по реализации междисциплинарного содержания в общеобразовательных организациях, расположенных на сайте единого содержания общего образования.

Констатирующий этап (диагностический блок модели) предполагал проведение входного диагностирования педагогов, цель которого – выявить уровень их мотивационной готовности к реализации инновационной деятельности, а именно к реализации междисциплинарного содержания (рис. 1). Для этого была выбрана диагностическая карта «Оценка готовности педагога к инновационной деятельности» В.А. Сластенина. В диагностировании приняло участие 9 учителей начальных классов экспериментальной школы и 9 учителей контрольной школы.

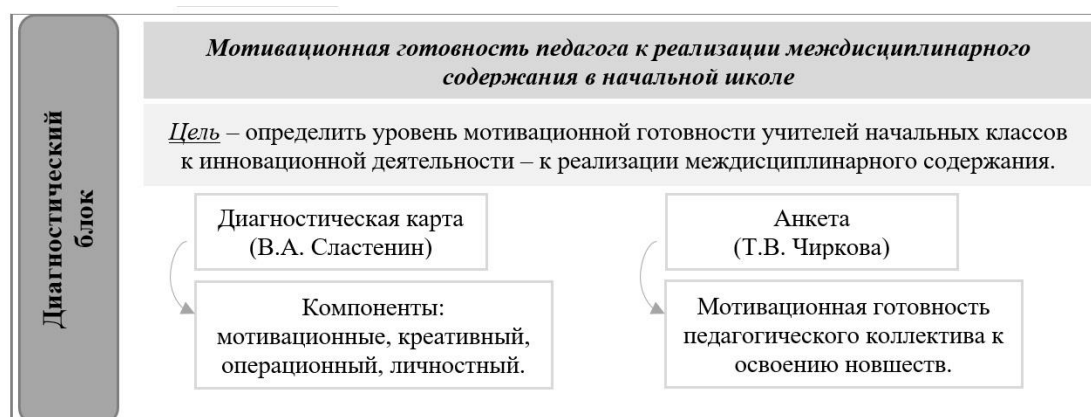


Рис. 1. Диагностический блок модели мотивационной готовности

Качественный анализ полученных результатов предполагал выявление уровня мотивационной готовности педагогов. Согласно шкале баллов в экспериментальной школе примерно 11 % имеют высокий уровень готовности и по 44 % имеют средний и низкий уровень мотивационной готовности. В контрольной школе примерно 22 % педагогов имеют высокий уровень готовности, 44 % – средний уровень и 33 % – низкий уровень (рис. 2).

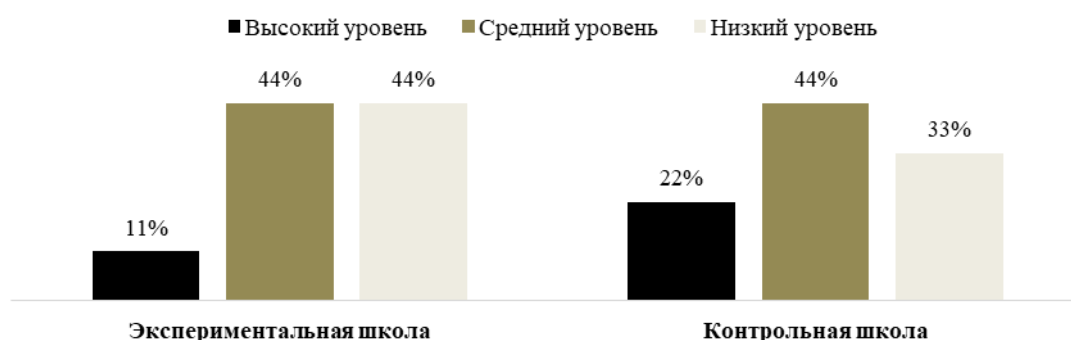


Рис. 2. Уровни мотивационной готовности педагогов экспериментальной и контрольной школ к инновационной деятельности

Рисунок наглядно демонстрирует доминирование среднего и низкого уровня мотивационной готовности педагогов обеих школ. В контрольной школе ситуация с мотивационной готовностью немного лучше, чем в экспериментальной.

Также проводился замер уровня мотивационной готовности педагогов с применением анкеты «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств» (по Т.В. Чирковой), который также показал низкие результаты в обеих школах.

Формирующий этап включал реализацию двух блоков модели: содержательного и деятельностного. Цель этапа – внедрить разработанную модель в апробацию.

Содержательный блок предполагал повышение уровня мотивационной готовности педагогов (рис. 3).

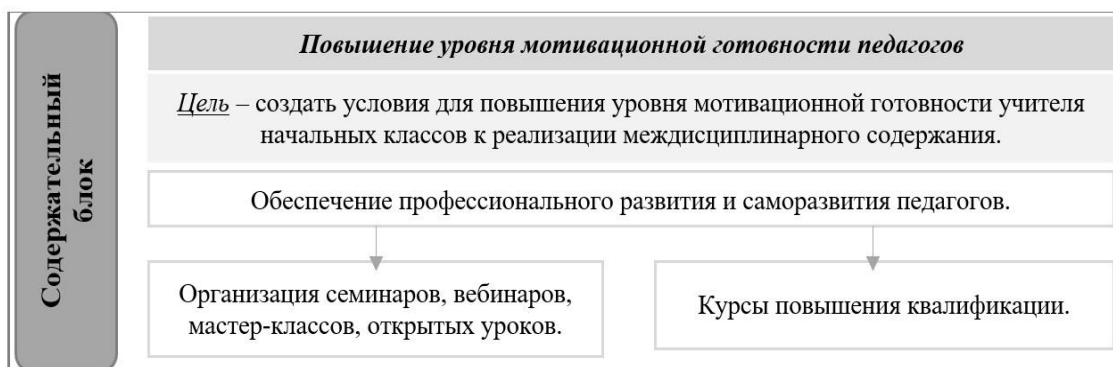


Рис. 3. Содержательный блок модели

На этом этапе была проведена серия семинаров с целью повышения осведомленности педагогов о междисциплинарном обучении, что важно и необходимо для формирования внутренних мотивов к данной деятельности. Приведем в пример несколько тем семинаров: «История междисциплинарного обучения: истоки и современность», «Что такое междисциплинарное обучение: сущность, цели и задачи, методы построения обучения», «Формирование междисциплинарных связей в урочной деятельности», «Междисциплинарные задания как инструмент повышения функциональной грамотности младшего школьника».

Деятельностный блок предполагал обмен педагогическим опытом и собственными разработками между учителями (рис. 4).

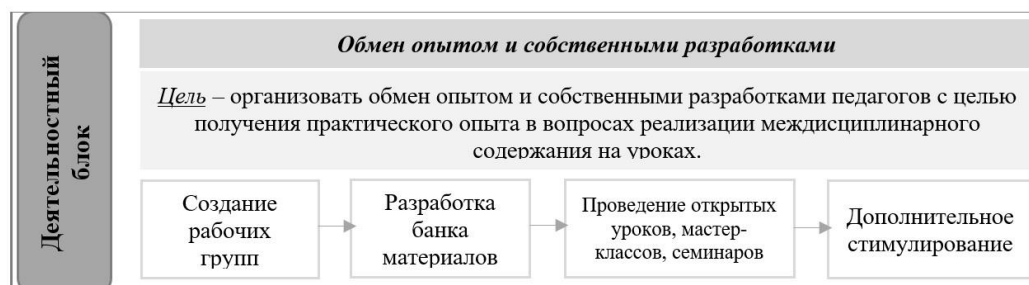


Рис. 4. Деятельностный блок модели

На этом этапе проводилось наблюдение за деятельностью самих педагогов: их самостоятельное определение содержания для междисциплинарного обучения, разработка конспектов открытых уроков по его реализации, обмен

опытом с другими педагогами, выступления на методических объединениях и конференциях с презентацией своих разработок.

По итогу данного этапа педагогам, принявшим участие в апробации модели, были назначены стимулирующие выплаты. Одним из показателей для материального стимулирования в школе выступает обобщение и презентация педагогического опыта (доклады, мастер-классы, открытые уроки, публикации и др.). Также было предпринято нематериальное стимулирование в виде благодарности и признания заслуг за проделанную работу от завуча и руководителя методического объединения на последнем собрании методического объединения.

Контрольный этап предполагал реализацию последнего блока модели – рефлексивного (рис. 5).

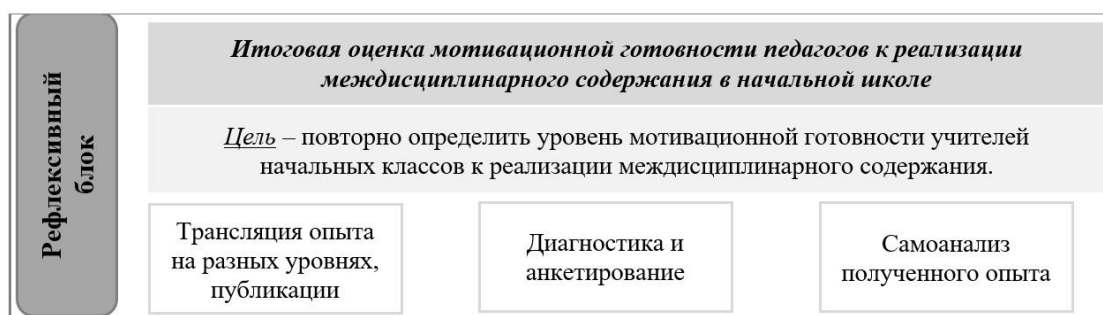


Рис. 5. Рефлексивный этап модели

На этом этапе было проведено повторное диагностирование педагогов с целью выявления динамики мотивационной готовности. Диагностирование также проводилось на учителях 2-х школ, выбранных ранее.

Проведенный качественный анализ полученных результатов позволил выявить положительную динамику в группе педагогов экспериментальной школы. Так произошел прирост в высоком уровне мотивационной готовности педагогов до 33 % и в среднем уровне до 55 %, снижение показателя «низкий» уровень готовности до 11 %. В контрольной школе ситуация не изменилась (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ процентного соотношения мотивационной готовности педагогов на контрольном и констатирующем этапах

Уровень готовности	Экспериментальная школа		Контрольная школа	
	Констатирующий этап, %	Контрольный этап, %	Констатирующий этап, %	Контрольный этап, %
Высокий	11	33	22	22
Средний	44	55	44	44
Низкий	44	11	33	33

Повторная диагностика показала, что в экспериментальной школе благодаря реализации разработанной модели увеличилось количество педагогов с высоким и средним уровнем мотивационной готовности, а с низким – наоборот, уменьшилось. В контрольной школе, где модель не запускалась в апробацию, ситуация не изменилась.

Заключение

Проблема повышения мотивационной готовности педагогов к внедрению новшеств в образовательную практику является достаточно актуальной и занимает важное место в психолого-педагогических исследованиях.

Созданная нами модель позволила повысить уровень мотивационной готовности педагогов к реализации междисциплинарного содержания в их образовательной практике на уровне начального общего образования. Исходя из этого, можно сделать вывод, что цель работы была достигнута.

В заключение отметим, что процесс мотивирования сотрудников очень непрост, ведь низкая мотивационная готовность, да и в целом мотивация к инновационной деятельности может быть связана с абсолютно разными факторами: нехватка сил, большая нагрузка, нехватка материалов, педагогическое выгорание и т. д. Это процесс длительный и непростой, требующий определенных затрат (материальных и нематериальных для стимулирования, а также поддержки педагогов всеми возможными методическими пособиями, курсами повышения квалификации и разработками).

Список литературы

1. Бушковская Е.В. Междисциплинарная интеграция как феномен философии и стратегии обучения // Молодой ученый. – 2009. – № 5. – С. 178–182.
2. Родионова Ю.В. Мотивация трудовой деятельности : учебное пособие. – Нижний Новгород : Нижегородский госуниверситет, 2019. – 57 с.
3. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования. – М., 2021. – 57 с.
4. Шапиро С.А. Мотивация и стимулирование персонала. – М. : ГроссМедиа, 2005. – 224 с.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАСТНИКОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ, ПРИБЫВШИХ ИЗ ЗОНЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И АДАПТИВНОГО СПОРТА

Заплетин Алексей Геннадьевич,

магистрант факультета физической культуры

Заплетина Анна Васильевна,

магистрант факультета физической культуры

Полякова Татьяна Андреевна, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры теории и методики физической культуры и туризма

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрываются вопросы поиска путей решения проблемы качественной и эффективной социальной адаптации и ресоциализации участников боевых действий, прибывших из зоны Специальной военной операции. Рассмотрены особенности психолого-социального состояния участников боевых действий после возвращения из зоны Специальной военной операции. Отражены существующие меры поддержки участников боевых действий в Российской Федерации. Показана необходимость изучения влияния на социальную адаптацию и ресоциализацию ветеранов боевых действий использование программ физической активности и адаптивного спорта с привлечением членов семей, близкого окружения и коллег данной категории граждан.

Ключевые слова: социальная адаптация, ресоциализация, участники боевых действий, физическая активность.

SOCIAL ADAPTATION AND RESOCIALIZATION OF COMBAT PARTICIPANTS RETURNING FROM A SPECIAL MILITARY OPERATION ZONE USING PHYSICAL ACTIVITY AND ADAPTIVE SPORTS

Alexey G. Zapletin, Master's Student, Faculty of Physical Education

Anna V. Zapletina, Master's Student, Faculty of Physical Education

Tatyana A. Polyakova, Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor, Department of Theory and Methodology
of Physical Education and Tourism

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This paper examines ways to ensure high-quality and effective social adaptation and resocialization of combat veterans returning from a special military operation zone. The article examines the psychological and social status of combat

veterans upon their return from a special military operation zone. Existing support measures for combat veterans in the Russian Federation are also discussed. The need to study the impact of physical activity and adaptive sports programs on the social adaptation and resocialization of combat veterans, involving family members, close associates, and colleagues, is demonstrated.

Keywords: social adaptation, resocialization, combat veterans, physical activity.

Введение

Все существование человечества связано с войнами. Вооруженные конфликты, боевые столкновения являются источником огромного количества жертв и миллионов покалеченных судеб. Кроме физических ранений и травм, которые получены на войне, участники боевых действий приобретают и психологические травмы. Проблемы со здоровьем, психоэмоциональным состоянием снижают качество жизни не только непосредственных участников военных действий, но и их ближайшего окружения – их семей.

Сегодня важным вопросом для нашего государства является поддержка и помощь участникам Специальной военной операции (СВО).

В связи с огромным увеличением числа участников боевых действий на протяжении последних четырех лет особую актуальность приобретают вопросы социальной адаптации и ресоциализации данной категории граждан [2]. Анализ физического, духовного и психоэмоционального состояний участников СВО, вернувшихся домой, показал, что данная категория граждан часто испытывает широкий спектр проблем, связанных с пережитым боевым опытом. К ним относятся физические травмы, хронические боли, нарушения сна, а также психоэмоциональные расстройства, такие как посттравматическое стрессовое расстройство, депрессия, тревожность и суицидальные мысли. Духовные аспекты включают потерю смысла жизни, сложности с верой и духовными ценностями, а также чувство одиночества и отчуждения. Возвращаясь из зоны боевых действий, после долгого нахождения под влиянием факторов, представляющих реальную угрозу для жизни (постоянная необходимость непрерывно участвовать в насилии, отсутствие в личном опыте запаса возможных ответных реакций, получение тяжелых ранений и травм, гибель боевых товарищей и коллег, гражданских лиц, нахождение в ситуации, нарушающей внутренние убеждения человека, многократная повторяемость и длительность действий, сочетание с тяжелой физической и психической утомляемостью, отсутствие возможностей для снятия стресса и повышения уровня физической усталости), участник боевых действий сталкивается с серьезными проблемами, связанными с ощущением бесполезности, ненужности в обществе и непониманием со стороны окружающих, а также с поиском своего нового места в жизни [5].

Вернувшись домой, ветеран боевых действий понимает, что и другие члены его семьи существенно изменились. Все они также изменились, включая изменения в нервной и гормональной системах, поведении и привычках. Члены семьи в обстановке мощного стресса разлуки стали более самостоятельными, сильными, жесткими, требовательными к себе и людям. Ни участник боевых действий, ни члены его семьи не ощущают произошедших с ними изменений.

По данным Министерства Обороны Российской Федерации и Российских медицинских организаций, большая часть ветеранов боевых действий, вернувшихся из зоны СВО, имеет различные виды травм – от легких ушибов до тяжелых огнестрельных ранений и контузий.

Врачи отмечают у многих ветеранов проблемы с опорно-двигательным аппаратом – последствия травм, переломов, артритов. Эти состояния требуют специальных курсов лечебной физкультуры и физиотерапии.

В Российской Федерации функционируют целые социальные структуры, деятельность которых направлена на организацию и оказание социальной поддержки и помощи гражданам, принимавшим участие (содействовавшим выполнению задач) в СВО. Об этом свидетельствуют нормативно-правовые документы. Указом Президента Российской Федерации создан государственный фонд поддержки участников СВО «Защитники Отечества», также распоряжениями Президента Российской Федерации определены меры социальной поддержки военнослужащих и членов их семей [1].

Фонд поддержки помогает ветеранам СВО и членам семей погибших бойцов со всеми проблемами и запросами. Герои и их родные могут обратиться в филиал фонда в регионе проживания или к социальному координатору, курирующему соответствующую территорию. Сотрудники государственного фонда с заботой и вниманием окажут индивидуальную помощь и помогут в решении возникающих проблем.

Виды оказываемой помощи:

- медицинская помощь и медицинская реабилитации;
- социальная поддержка, помощь в адаптации и ресоциализации;
- обеспечение техническими средствами реабилитации, дополнительное финансирование технических средств реабилитации и адаптация жилых помещений;
- санаторно-курортное лечение;
- паллиативная медицинская помощь и организация системы долговременного ухода;
- бесплатная юридическая помощь, в том числе помощь в восстановлении и оформлении документов;
- помощь в получении образования и переобучении;
- привлечение участников СВО к занятию спортом, в том числе паралимпийскому движению, патриотическому воспитанию молодежи;
- увековечение памяти ветеранов СВО;
- организация культурно-досуговой деятельности ветеранов и историко-культурное просвещение.

Важным при реализации мер социальной адаптации и ресоциализации участников СВО является использование первичного социального капитала (уровень малых групп, семьи) и вторичного (трудовые коллективы, общественные организации), выраженного в форме социальных связей, норм и ценностей [3].

Исследования авторов, представленные в отечественной и зарубежной литературе последних лет, подтвердили важность физической активности и

адаптивного спорта как эффективных средств восстановления здоровья, социальной адаптации и ресоциализации ветеранов боевых действий.

Через занятия физической активностью и адаптивным спортом можно получить социальное признание, интегрироваться в гражданское общество и стать активным участником общественной жизни. Занятия физической активностью и адаптивным спортом должны выступать позитивным, продуктивным и творческим процессом, доставляющим удовольствие ветеранам с посттравматическим синдромом, с инвалидностью, их семье и близкому окружению. Важна своевременность, комплексность, научная обоснованность и полнота проведения социальных реабилитационных мероприятий на основе физической активности и адаптивного спорта [4].

Заключение

Изучение основных мер поддержки ветеранов боевых действий, прибывших из зоны СВО, анализ научно-методической литературы, посвященной данной теме, показали нам, что, учитывая важность использования первичного и вторичного социального капитала, ценность физической активности и адаптивного спорта для эффективной социальной адаптации и ресоциализации ветеранов боевых действий, необходимым является обязательное включение в меры социальной поддержки участников СВО программ физической активности и адаптивного спорта с привлечением членов семей, близкого окружения и коллег данной категории граждан.

Список литературы

1. Ананьева Е.Э., Клименко О.Е. Социализация и реабилитация участников и ветеранов боевых действий в Забайкальском крае [Электронный ресурс] // Вестник науки. – 2025. – № 4 (85). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-i-reabilitatsiya-uchastnikov-i-veteranov-boevykh-deystviy-v-zabaykalskom-krae> (дата обращения: 08.11.2025).

2. Герасимова Л.А. Ключевые проблемы и механизмы воздействия на процесс ресоциализации участников боевых действий [Электронный ресурс] // Концепт. – 2024. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevyye-problemy-i-mehanizmy-vozdeystviya-na-protsess-resotsializatsii-uchastnikov-boevykh-deystviy/viewer> (дата обращения: 08.11.2025).

3. Каримов А.Г., Герасимова Л.А. Социальный капитал как фактор ресоциализации участников боевых действий: ключевые проблемы и механизмы управления [Электронный ресурс] // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2024. – № 3 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-kapital-kak-faktor-resotsializatsii-uchastnikov-boevykh-deystviy-klyuchevyye-problemy-i-mehanizmy-upravleniya> (дата обращения: 08.11.2025).

4. Колмаков В.И., Картавцева А.И., Составнев И.В. Международный опыт социальной реабилитации травмированных и раненых участников боевых действий на основе физической активности и адаптивного спорта [Электронный ресурс] // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. – 2024. – № 2. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnyy-opyt-sotsialnoy-reabilitatsii-travmirovannyh-i-ranenyh-uchastnikov-boevykh-deystviy-na-osnove-fizicheskoy-aktivnosti> (дата обращения: 8.11.2025).

5. Модель психологического сопровождения семей участников (ветеранов) специальной военной операции / О.А. Ульянина, А.В. Ермолаева, Д.С. Волков [и др.]. – М. : МГППУ, 2024. – 40 с.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Иванова Ираида Павловна, доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой профессиональной психологии,
социальной педагогики и начального образования
Сунейкина Александра Сергеевна, студент
психолого-педагогического факультета

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Раскрывается актуальная проблема психолого-педагогической науки – гендерным особенностям проявления агрессии у детей младшего школьного возраста. Целью исследования явилось выявление и сравнение специфики агрессивного поведения у мальчиков и девочек для разработки дифференцированных коррекционных программ.

В работе представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе МБОУ «СОШ № 31» г. Чебоксары с участием 40 учащихся 2–3-х классов (20 мальчиков и 20 девочек).

Для диагностики использовался комплекс психодиагностических методик: опросник Басса-Дарки (в адаптации А.К. Осницкого), тест агрессивности Л.Г. Почебут и проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой. Результаты исследования подтвердили гипотезу о наличии статистически значимых гендерных различий. Установлено, что у мальчиков доминирует физическая и прямая вербальная агрессия, в то время как у девочек преобладают косвенная и вербальная агрессия, а также более выражены чувство вины, обида и самоагрессия. На основе полученных данных сформулированы практические рекомендации для педагогов и школьных психологов по учету гендерного аспекта при построении воспитательной работы и разработке коррекционных программ, направленных на снижение уровня агрессии и формирование конструктивных моделей поведения у младших школьников.

Ключевые слова: агрессивное поведение, младшие школьники, гендерные различия, психодиагностика, коррекционная работа.

A GENDER-BASED APPROACH TO THE DIAGNOSIS AND CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Iraida P. Ivanova, Associate Professor, Candidate of Pedagogical
Sciences, Head of the Department of Professional Psychology,

Social Pedagogy and Primary Education

Aleksandra S. Suneikina, Student, Faculty of Psychology and Education

*I. Ya. Yakovlev Chuvashia State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia*

Abstract. This article addresses a pressing issue in psychological and pedagogical science: the gender-specific characteristics of aggression in primary school children. The aim of the study was to identify and compare the specific patterns of aggressive behavior in boys and girls to develop differentiated intervention programs.

This paper presents the results of an empirical study conducted at Secondary «School № 31» in Cheboksary, involving 40 students in grades 2 and 3 (20 boys and 20 girls). A comprehensive set of psychodiagnostic methods was used for assessment: the Bass-Darki questionnaire (adapted by A.K. Osnitsky), the aggression test by L.G. Pochebut, and the projective «Cactus» technique by M.A. Panfilova. The study results confirmed the hypothesis of statistically significant gender differences. It was found that boys are more likely to engage in physical and direct verbal aggression, while girls are more likely to engage in indirect and verbal aggression, and also exhibit more pronounced feelings of guilt, resentment, and self-aggression. Based on the data obtained, practical recommendations were formulated for teachers and school psychologists on incorporating gender considerations into educational work and developing intervention programs aimed at reducing aggression and developing constructive behavior patterns in primary school students.

Keywords: aggressive behavior, primary school students, gender differences, psychodiagnostics, intervention.

Введение

Проблема агрессивного поведения детей младшего школьного возраста является одной из наиболее острых и актуальных в современной психологии и педагогике. Младший школьный возраст представляет собой критический период в становлении личности, когда закладываются основы социального взаимодействия и формируются устойчивые модели поведения [8, с. 45]. Проявления агрессии в этот период могут существенно затруднять процесс школьной адаптации, негативно сказываться на межличностных отношениях ребенка со сверстниками и взрослыми, а также препятствовать успешности учебной деятельности. Как отмечает А.А. Реан, «сохраняясь, агрессивные паттерны поведения могут приводить к более серьезным личностным и социальным проблемам в подростковом и взрослом возрасте» [9, с. 15].

Особую важность в данном контексте приобретает изучение гендерных аспектов агрессии. Традиционно в научной литературе утверждается, что мальчики более склонны к открытым, физическим формам агрессии, в то время как девочки чаще прибегают к косвенным, вербальным или реляционным формам [3, с. 124; 4, с. 91]. Однако, как подчеркивает Е.П. Ильин, эти представления нуждаются в постоянной проверке и уточнении, поскольку социокультурные условия и гендерные стереотипы претерпевают непрерывные изменения [3, с. 130].

Существующие исследования, посвященные детской агрессивности (С.Н. Ениколопов, И.А. Фурманов, Л.М. Семенюк), подробно раскрывают ее особенности в младшем школьном возрасте. Тем не менее, по мнению Т.В. Бендас, гендерный аспект проблемы, особенно в части влияния современных тенденций изменения гендерных ролей, остается недостаточно изученным [2, с. 81; 5]. Малоисследованными остаются вопросы о том, как новые образовательные практики и цифровая среда влияют на специфику проявления агрессии у мальчиков и девочек.

Таким образом, несмотря на значительное количество работ по проблеме агрессивного поведения, вопрос о его гендерных особенностях у младших школьников сохраняет свою актуальность и требует дальнейшего эмпирического изучения с учетом современных социальных изменений. Понимание этой специфики является необходимым условием для разработки дифференцированных и, следовательно, более эффективных психолого-педагогических подходов к профилактике и коррекции деструктивного поведения.

Цель исследования – выявить и сравнить гендерные особенности проявления агрессии у детей младшего школьного возраста для разработки практических рекомендаций по ее коррекции в образовательной практике.

Методы и организация исследования: исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 31» г. Чебоксары. В нем приняли участие 40 учащихся 2–3-х классов (20 мальчиков и 20 девочек) в возрасте 9–10 лет.

Для достижения цели был использован комплекс психодиагностических методик, взаимодополняющих друг друга:

1. Опросник Басса-Дарки (в адаптации А.К. Осницкого) для диагностики показателей и форм агрессии (физическая, вербальная, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины) [6, с. 45].

2. Тест агрессивности Л.Г. Почебут для выявления уровня и видов агрессивности (физическая, вербальная, косвенная, эмоциональная агрессия, самоагрессия) [8, с. 98].

3. Проективная графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой для диагностики эмоционального состояния и неосознаваемых агрессивных тенденций [7, с. 32].

Для обработки данных применялись методы математической статистики, включая корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования: результаты, полученные с помощью всех трех методик, показали устойчивую и статистически значимую картину гендерных различий.

По опроснику Басса-Дарки были выявлены следующие различия (табл. 1):

– мальчики продемонстрировали значительное преобладание по шкале физической агрессии (68 %), что почти в два раза превышает показатели девочек (32 %);

– девочки показали более высокие результаты по шкалам косвенной агрессии (56 %), вербальной агрессии (58 %), обиды (59 %), подозрительности (57 %) и чувства вины (67 %).

Таблица 1

**Сравнительные результаты по опроснику Басса-Дарки
(% от общего количества участников исследования в группе)**

Шкала	Мальчики (n = 20)	Девочки (n = 20)
Физическая агрессия	68	32
Косвенная агрессия	44	56
Вербальная агрессия	42	58
Обида	41	59
Подозрительность	43	57
Чувство вины	33	67

Данные теста Л.Г. Почебут подтвердили эту тенденцию (табл. 2). У мальчиков доминирует физическая агрессия (59 %), а у девочек – вербальная (55 %), косвенная (57 %) и самоагрессия (58 %).

Таблица 2

**Сравнительные результаты по тесту агрессивности Л.Г. Почебут
(в % от общего количества участников исследования в группе)**

Шкала	Мальчики (n = 20)	Девочки (n = 20)
Физическая агрессия	59	41
Вербальная агрессия	45	55
Косвенная агрессия	43	57
Самоагрессия	42	58

Качественный анализ рисунков по методике «Кактус» выявил, что мальчики чаще изображали кактусы с большим количеством длинных, острых, направленных вовне иголок, используя сильный нажим (признаки открытой агрессии и импульсивности). В рисунках девочек чаще встречались декоративные элементы (цветы), более мягкие линии, но также отмечались мелкие, частые иголки, что может свидетельствовать о скрытой агрессии, тревожности и аутоагрессивных тенденциях.

Корреляционный анализ выявил у мальчиков тесную связь между различными формами прямой агрессии (физической, вербальной, негативизмом), что говорит о едином паттерне агрессивного реагирования. У девочек структура агрессивности более дифференцирована: выявлена сильная корреляция между косвенной агрессией, обидой и раздражением ($r_s = 0,65, p < 0,01$).

Полученные данные согласуются с работами отечественных и зарубежных исследователей, подчеркивающих роль социокультурных факторов в формировании гендерно-типичных моделей поведения [1; 3, с. 81; 10, с. 63]. Агрессия мальчиков часто поощряется или игнорируется как проявление «мужского» поведения, в то время как девочки вынуждены находить социально приемлемые, но не менее деструктивные формы ее выражения.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило наличие существенных гендерных различий в проявлениях агрессии у младших школьников. Эмпирические данные, полученные с помощью комплекса диагностических методик, показали, что мальчикам более свойственны физические и прямые вербальные формы агрессии, в то время как девочки чаще демонстрируют косвенную агрессию, вербальное давление, а также более выраженные чувства вины и обиды.

Выявленные особенности подчеркивают необходимость дифференцированного подхода в психолого-педагогической работе. Для мальчиков актуально обучение конструктивным способам выражения гнева и развития самоконтроля. В работе с девочками важнее создавать условия для открытого выражения эмоций и снижения уровня внутренней напряженности.

Полученные результаты имеют практическую ценность для разработки целевых программ коррекции агрессивного поведения с учетом гендерной специфики, что способствует созданию более благоприятной образовательной среды в начальной школе.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения: монография. – СПб. : Евразия, 2015. – 320 с.
2. Бендас Т.В. Гендерные различия агрессивности // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 78–89.
3. Ильин Е.П. Психология агрессии: монография. – СПб. : Питер, 2021. – 368 с.
4. Клецина И.С. Гендерная психология: монография. – СПб. : Питер, 2019. – 432 с.
5. Колосова С.Л. Детская агрессивность: диагностика и коррекция: монография. – М. : Генезис, 2017. – 160 с.
6. Осницкий А.К. Диагностика агрессивности у детей: монография. – М. : МОДЭК, 2019. – 64 с.
7. Панфилова М.А. Графическая методика «Кактус»: монография. – СПб. : Речь, 2020. – 48 с.
8. Почебут Л.Г. Социальная психология агрессивности: монография. – СПб. : СПбГУ, 2021. – 152 с.
9. Реан А.А. Агрессия и девиантное поведение: монография. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2018. – 256 с.
10. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция: монография. – Минск : Белорусская наука, 2020. – 208 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ

Иванова Ираида Павловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры профессиональной психологии,
социальной педагогики и начального образования

Архипова Анна Геннадьевна, студент психолого-педагогического факультета

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Раскрываются результаты исследования, направленного на изучение влияния коммуникативных навыков на развитие саморегуляции у подростков. Подростковый возраст является периодом значительных перемен, включающих в себя как физические, так и психологические изменения. Из-за физических изменений у подростков отмечается: повышенная утомляемость, частые головные боли, бессонница, сложности с концентрацией, снижение внимательности. Все вышеперечисленное влияет не только на жизнь подростка вне школы, но и на учебу, которая является одной из ведущих деятельности в данный период. Психологические изменения включают в себя: новый уровень самосознания – «Я-концепция», меняется отношение подростка как к себе, так и к окружающим, появляется «чувство взрослости», т. е. желание школьника быть признанным взрослыми равной им личностью.

Со всеми тягестями переходного возраста очень сложно справиться самостоятельно, следовательно, подростки стремятся найти поддержку среди своих ровесников, которые также переживают подобные изменения. Это ведет к тому, что главной ведущей деятельностью данного периода является общение со сверстниками. В данном контексте изучение коммуникативных навыков как фактор развития саморегуляции подростков становится важной задачей психологического исследования.

Ключевые слова: саморегуляция, коммуникативные навыки, подростки, подростковый возраст, коммуникация.

COMMUNICATION SKILLS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION IN ADOLESCENTS

Iraida P. Ivanova, Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department
of Professional Psychology, Social Pedagogy and Primary Education
Anna G. Arkhipova, Student, Faculty of Psychology and Education

I. Ya. Yakovlev Chuvashia State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article presents the results of a study aimed at examining the influence of communication skills on the development of self-regulation in adolescents.

Adolescence is a period of significant changes, including both physical and psychological ones. Due to these physical changes, adolescents experience increased fatigue, frequent headaches, insomnia, difficulty concentrating, and decreased attentiveness. All of the above impacts not only the teenager's life outside of school but also their studies, which are one of the leading activities during this period. Psychological changes include a new level of self-awareness – the self-concept – a change in the teenager's attitude toward both themselves and others, and the emergence of a sense of adulthood, that is, the desire to be recognized by adults as an equal.

Coping with all the challenges of adolescence is very difficult on their own, so teenagers seek support among their peers, who are also experiencing similar changes. This leads to peer interaction being the primary activity during this period. In this context, studying communication skills as a factor in the development of adolescent self-regulation becomes an important objective of psychological research.

Keywords: self-regulation, communication skills, teenagers, adolescence, communication.

Введение

Коммуникативность играет важную роль во взаимодействии с окружающим миром и определении качества социальных отношений. Саморегуляция определяет способность индивида контролировать свои эмоции, поведение и мысли в различных ситуациях, что может значительно упростить прохождение подростком переходного этапа. Так как ведущей деятельностью подростка является общение со сверстниками, то развитие навыков саморегуляции через улучшение коммуникативных навыков может эффективно сказаться на психологическом состоянии подростков, что, в свою очередь, позитивно повлияет на различные сферы жизни школьника.

Одним из основных условий для преодоления стрессовых ситуаций является саморегуляция человека. Саморегуляция влияет на эффективное взаимодействие с окружающей средой, адаптацию в изменяющихся условиях жизнедеятельности, самопознание, самосовершенствование и самореализацию.

В настоящее время понятие «саморегуляция» активно разрабатывается в работах многих авторов, которые предпринимают попытки выделения видов и уровней саморегуляции.

По словам В.И. Моросановой: «В подростковом возрасте, в юношеском возрасте саморегуляция во многом обращается на себя. Предметом регуляции становится сам подросток, который изучает себя, свои возможности управления собой, происходит развитие волевой регуляции» [3, 4], т. е. стремление подростка познать себя влечет к улучшению навыков саморегуляции.

Б.В. Зейгарник под саморегуляцией понимала сознательный процесс управление своего поведения [2].

Еще одним важным условием являются коммуникативные навыки, которые позволяют правильно передавать информацию, излагать свои идеи, использовать ясные выражения и успешно находить правильный подход к окружающим. Все это позволяет нам устанавливать контакт с партнерами общения, создавать доверительные отношения и успешно решать различные проблемы.

Л.А. Петровская утверждала, что «Коммуникативные качества личности – это совокупность свойств, навыков и умений человека, которые характеризуют его отношение к людям и обеспечивают возможность устанавливать и поддерживать с ними контакт и взаимопонимание» [1, 5].

Целью исследования является изучение влияния коммуникативных навыков на саморегуляцию подростков.

Гипотеза нашего исследования: существует корреляционная взаимосвязь между уровнем коммуникативных навыков и общим уровнем саморегуляции: подросткам с высокими показателями коммуникативных навыков свойственен высокий уровень общей саморегуляции, а подросткам с низким уровнем коммуникативных навыков характерен низкий уровень общей саморегуляции.

Основная часть

Экспериментальной базой исследования явился МБОУ «Лицей № 2». В исследовании принимали участие 24 ученика.

Первоначально была проведена диагностика по методике выявления коммуникативных склонностей учащихся Р.В. Овчаровой. По результатам проведенной диагностики было выявлено:

По шкале «Коммуникативные навыки»:

– низкий уровень – 1 учащийся (4,17 % испытуемых); ниже среднего – 2 учащихся (8,33 % испытуемых); средний уровень – 13 учащихся (54,17 % испытуемых); выше среднего – 2 учащихся (8,33 % испытуемых); – высокий уровень – 6 учащихся (25 % испытуемых).

Данная методика позволила определить, что у большей части испытуемых – 13 учащихся (54,17 % испытуемых) – коммуникативные навыки развиты на среднем уровне. Учащиеся стремятся к контактам с другими людьми, редко проявляют инициативу в процессе общения и участвуют в групповых обсуждениях.

Нами была проведена методика «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) В.И. Моросановой. По результатам проведенной диагностики было выявлено:

1. По шкале «Планирование»: низкий уровень – 2 учащихся (8,33 % испытуемых); средний уровень – 11 учащихся (45,83 % испытуемых); высокий уровень – 11 учащихся (45,83 % испытуемых).

2. По шкале «Моделирование»: низкий уровень – 4 учащихся (16,67 % испытуемых); средний уровень – 10 учащихся (41,67 % испытуемых); высокий уровень – 10 учащихся (41,67 % испытуемых).

3. По шкале «Программирование»: низкий уровень – 3 учащихся (12,50 % испытуемых); средний уровень – 17 учащихся (70,83 % испытуемых); высокий уровень – 4 учащихся (16,67 % испытуемых).

4. По шкале «Оценка результатов»: низкий уровень – 3 учащихся (12,50 % испытуемых); средний уровень – 13 учащихся (54,17 % испытуемых); высокий уровень – 8 учащихся (33,33 % испытуемых).

5. По шкале «Общий уровень саморегуляции»: низкий уровень – 3 учащихся (12,50 % испытуемых); средний уровень – 13 учащихся (54,17 % испытуемых); высокий уровень – 8 учащихся (33,33 % испытуемых).

Анализ результатов позволил понять, какой стиль саморегуляции присущ исследуемой группе. Это «типичный профиль 1», который характеризуется высоким уровнем планирования и программирования действий, но низким уровнем моделирования условий и оценки результатов. Данный профиль чаще

наблюдается у людей с тревожностью, высокими показателями нейротизма, астеническим или эмоционально-возбудимым типом характера.

Мы провели методику «Коммуникативные навыки и организаторские способности» В.В. Синявского и Б.А. Федоришина. По результатам проведенной диагностики было выявлено:

1. По шкале «Коммуникативные навыки»: 1 уровень – 1 учащийся (4,17 % испытуемых); 2 уровень – 3 учащихся (12,50 % испытуемых); 3 уровень – 11 учащихся (45,83 % испытуемых); 4 уровень – 3 учащихся (12,50 % испытуемых); 5 уровень – 6 учащихся (25 % испытуемых).

2. По шкале «Организаторские способности»: 1 уровень – 2 учащихся (8,33 % испытуемых); 2 уровень – 6 учащихся (25 % испытуемых); 3 уровень – 10 учащихся (41,67 % испытуемых); 4 уровень – 3 учащихся (12,50 % испытуемых); 5 уровень – 3 учащихся (12,50 % испытуемых).

У большей части группы средне выражены коммуникативные навыки – 11 учащихся (45,83 % испытуемых). Это значит, что ученики не испытывают трудностей в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, способны отстаивать свое мнение, и не ограничивают круг своих знакомств. Также у 9 учащихся коммуникативные навыки развиты выше среднего (12,50 % испытуемых) и высоко (25 % испытуемых), что ведет к тому, что они стремятся к общению, активной деятельности и проявлению инициативности.

Заключение

Подводя итоги корреляционного анализа исследования влияния коммуникативных навыков на саморегуляцию, мы выявили, что связь между коммуникативными навыками по методике Р.В. Овчаровой и общим уровнем саморегуляции статистически значима ($r = 0,776$); связь между коммуникативными навыками по методике В.В. Синявского и Б.А. Федоришина и общим уровнем саморегуляции статистически значима ($r = 0,762$). Улучшая навыки коммуникации, подростки развивают саморегуляцию, что положительно сказывается на их взаимоотношениях с окружающими, поведении в кризисных ситуациях.

Список литературы

1. Абитов И.Р., Акбирова Р.Р. Психология стресса : учебно-методическое пособие. – Казань : Центр социально-гуманитарного образования, 2022. – 126 с.
2. Болотова А.К., Пурецкий М.М. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 3. – С. 64–74.
3. Иванова И.П. К проблеме формирования социальной компетентности подростков в полиэтнической среде // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 3 (103). – С. 241–248.
4. Моросанова В.И., Гумеровна Н.К. В. Моросанова о саморегуляции и профессиональном самоопределении человека [Электронный ресурс] // Психологическая газета : профессиональное интернет-издание. – 2022. – URL: <https://psy.su/pubs/10281/> (дата обращения: 01.11.2025).
5. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды. – М. : Смысл, 2007. – 686 с.

РОСТ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И СНИЖЕНИЕ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКЕ

Киселева Виктория Николаевна, студент 3-го курса факультета
международного образования

Шулакова Ульяна Алексеевна, студент 3-го курса факультета
международного образования

Мишутинская Елена Алексеевна, кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков неязыковых направлений

Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Аннотация. Раскрываются комплексный характер происходящих изменений и их связь с трансформацией общественных институтов, коммуникационных практик и когнитивных особенностей восприятия информации.

Данная статья посвящена исследованию тенденций изменения эмоциональности и рациональности публичного языка в политическом, медийном и культурном дискурсе в современном мире. Проанализировали результаты междисциплинарных исследований, которые демонстрируют устойчивый рост эмоционально окрашенной лексики и снижение рационально-аналитической, начиная с середины XX в. Данные исследования выявили снижение частоты употребления слов, связанных с логическим рассуждением, аргументацией и абстрактным мышлением, при одновременном росте лексики, выражающей чувства, субъективность и моральные оценки. Особое внимание уделяется влиянию культурно-исторических факторов, среди которых на первый план выходят развитие телевидения, формирование визуально-ориентированной модели коммуникации и дальнейшее становление цифровой среды. Авторы демонстрируют, что и телевизионные трансляции политических выступлений, и алгоритмическая специфика социальных сетей стимулируют все большее производство контента, направленного в первую очередь на эмоциональную реакцию аудитории. В условиях конкуренции за внимание эмоциональность становится эффективной коммуникативной стратегией как для политических деятелей, так и для медиа и рядовых пользователей.

Ключевые слова: эмоциональность, рациональность, политический дискурс, моральная лексика, социальные сети.

THE INCREASE IN EMOTIONALITY AND THE DECLINE IN RATIONALITY IN MODERN LANGUAGE

Victoria N. Kiseleva, Third-year Student, Faculty of International Education

Ulyana A. Shulakova, Third-year Student, Faculty of International Education

Elena A. Mishutinskaya, PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Foreign Languages in Non-Linguistic Areas

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article examines trends in the changing emotionality and rationality of public language in political, media, and cultural discourse in the modern

world. We analyzed the results of interdisciplinary studies demonstrating a steady increase in emotionally charged vocabulary and a decline in rational-analytical vocabulary since the mid-20th century. These studies revealed a decrease in the frequency of words associated with logical reasoning, argumentation, and abstract thinking, while the use of vocabulary expressing feelings, subjectivity, and moral judgments has increased. Particular attention is paid to the influence of cultural and historical factors, including the development of television, the emergence of a visually oriented communication model, and the further development of the digital environment. The authors demonstrate that both television broadcasts of political speeches and the algorithmic nature of social media are increasingly stimulating the production of content aimed primarily at eliciting an emotional response from the audience. In the face of competition for attention, emotionality is becoming an effective communication strategy for politicians, the media, and ordinary users alike. The article emphasizes the complex nature of these ongoing changes and their connection to the transformation of social institutions, communication practices, and cognitive characteristics of information perception.

Keywords: emotionality, rationality, political discourse, moral vocabulary, social media.

Введение

В последние десятилетия исследователи зафиксировали заметные изменения в языке политического и культурного дискурса [1–3]. Современные сферы коммуникации, такие как социальные сети, новостные СМИ, парламентские дебаты и цифровые платформы, демонстрируют устойчивую тенденцию к вытеснению рационально-аналитических форм высказываний эмоционально насыщенными. Эти изменения прослеживаются как в количественных характеристиках языка: частоте использования эмоциональных слов, упрощении синтаксиса, сокращении логических связей, так и в качественных, таких как доминирование субъективных интерпретаций над формальными аргументами. Это вытеснение имеет разную значимость в своих социальных и политических последствиях и требует комплексного анализа. Целью исследования является обобщение данных междисциплинарных исследований в области роста эмоциональности и снижения рациональности в языке, а также выявление причин таких изменений.

Основная часть

Современные исследования политической и культурной коммуникации фиксируют устойчивый рост эмоциональности публичного дискурса, начиная с середины XX в. Один из наиболее наглядных эмпирических показателей – динамика эмоциональной лексики на выступлениях Конгресса США. Как показывают данные, эмоциональная окрашенность речи политиков действительно колебалась в периоды крупных исторических потрясений, таких как Гражданская война или Вторая мировая война [1, с. 1048]. Однако особенно примечательным является устойчивый и продолжающийся рост уровня эмоциональности после 1970-х гг. Это подтверждается исследованием К. Джордан и др., которые отмечают, что «за последнее столетие наблюдалось постоянное снижение аналити-

ческого мышления и рост доверия к способам общения политических лидеров с общественностью» [2, с. 3476].

Эта тенденция согласуется с выводами исследования, демонстрирующего, что политический язык постепенно утрачивает признаки рационально-аналитического стиля: уменьшается частота употребления терминов, относящихся к логическому рассуждению, доказательности и формальной аргументации («различать», «предполагать», «очевидный», «делать вывод», «воспринимать», «абстрактный», «неопределенный»), в то время как увеличивается доля слов, связанных с субъективными переживаниями, уверенностью и выражением внутреннего состояния («презирать», «проклинать», «восклицать», «сердиться», «насмехаться», «хвастаться», «пугать») [1, с. 1044]. Политическая речь стала звучать более напористо и уверенно, но при этом менее аргументированно и логично.

Выявленная тенденция соответствует более общему культурно-языковому сдвигу, который фиксируется и в художественной, и в публицистической, и в разговорной речи. М. Шеффер и его коллеги в своем масштабном исследовании приходят к выводу: «После 1850 г. использование сентиментальных слов в Google Books систематически сокращалось, в то время как использование слов, связанных с аргументацией, основанной на фактах, неуклонно росло. В 1980-х гг. эта тенденция изменилась на противоположную» [3, с. 1]. Это проявляется в «преобладании слов, отражающих понятия, связанные с личным опытом, такие как уверенность, духовность, эмоции и личные отношения» [3, с. 1], над словами, «относящимися к обществу, включая слова, ассоциирующиеся с наукой, принятием рациональных решений, процедурами и системами» [3, с. 2].

Решающим фактором, изменившим саму природу публичного дискурса, стало распространение телевидения. Оно структурирует коммуникацию как форму развлечения, требует визуальности, динамичности. У. Брэдли и др. «обнаружили, что моральный и эмоциональный контент привлекает внимание в первую очередь, в большей степени, чем нейтральный контент» [4, с. 746]. Визуальный образ оказывает более мощное и непосредственное влияние на эмоции по сравнению с письменным текстом, и в условиях конкуренции за внимание аудитории медиа-институты и политические деятели не имеют иного выбора, кроме как перейти к стилям презентации, ориентированным на немедленную эмоциональную реакцию, а не на более длительную рациональную обработку информации. Именно в 1970-х гг. заседания Конгресса США стали общедоступными: «Мы отмечаем значительный рост эмоциональности с конца 1970-х гг., что совпало с введением телевизионных дебатов в Конгрессе по C-SPAN», – пишут Дж. Дженоаро и др. [1, с. 1038]. Это привело к существенной трансформации риторического поведения политиков: парламентское выступление из инструмента аргументации превратилось в публичный перформанс.

Появление и стремительное развитие социальных сетей усугубляет ситуацию. Если телевидение просто пассивно транслирует контент, то цифровые платформы строятся на алгоритмических механизмах ранжирования, где внимание пользователя – измеримый и монетизируемый ресурс. Вирусность контента прямо зависит от его способности оказывать влияние на эмоции, что под-

тверждается научными исследованиями. Как установили Дж. Бергер и К. Милкман, «эмоциональные аспекты контента влияют на то, будет ли он распространяться» [5, с. 19]. Более того, «контент, вызывающий эмоции с высоким уровнем возбуждения, такие как трепет, гнев или тревога, является более вирусным» [5, с. 20]. В результате эмоциональный стиль становится адаптивной стратегией – не только для политиков или СМИ, но и для рядовых пользователей.

Заключение

Таким образом, эти исследования указывают на значительный культурный и когнитивный сдвиг в сторону эмоциональных качеств публичного языка. Эти изменения обуславливаются развитием цифровых технологий, изменениями в политической коммуникации и когнитивными особенностями обработки информации. Подобные возникающие тенденции привлекают внимание к дальнейшим исследованиям языка и его влияния на публичные процессы.

Список литературы

1. Brady W., Gantman A., Van Bavel J. Attentional Capture Helps Explain Why Moral and Emotional Content Go Viral // JEP: General. – 2020. – P. 746–756.
2. Berger J., Milkman K. Emotion and Virality // NIM Marketing Intelligence Review. – 2013. – P. 18–23.
3. Jordan K., Sterling J., Pennebaker J., Boyd R. Examining Long-Term Trends in Politics and Culture Through Language // PNAS. – 2019. – P. 3476–3481.
4. Gennaro G., Ash E. Emotion and Reason in Political Language // The Economic Journal. – 2022. – P. 1037–1059.
5. Scheffer M., van de Leemput I., Weinans E., Bollen J. The Rise and Fall of Rationality in Language // PNAS. – 2021. – P. 1–8.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ В ПРЕДМЕТНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Королев Марк Евгеньевич, доктор педагогических наук,
профессор кафедры Транспортные технологии
Спивак Екатерина Олеговна, студент гуманитарного факультета

*Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова, г. Горловка, Россия*

Аннотация. Рассматривается цифровая грамотность как основная компетенция современного педагога, необходимая для подготовки специалистов, способных успешно функционировать в условиях цифровой экономики. Авторы раскрывают эволюцию понятия – от «информационной грамотности» до целостной цифровой культуры, включающей не только технические навыки, но и критическое мышление, способность к самообучению и методически грамотное применение технологий в образовательном процессе. Подчеркивается, что цифровая грамотность не формируется стихийно и требует целенаправленного развития в рамках непрерывного педагогического образования. Особое внимание уделяется трансформации профессиональной роли учителя: от традиционного преподавателя – к организатору индивидуальных образовательных траекторий, разработчику цифрового контента и архитектору интерактивной обучающей среды. Представлена пошаговая методика интеграции цифровых инструментов – от выбора целесообразных технологий (виртуальные лаборатории, онлайн-платформы, интерактивные ресурсы) до организации обратной связи и оценки результатов. Обосновывается необходимость создания в вузах профессионально-ориентированной образовательной среды, основанной на принципах активного участия обучающегося, учета индивидуальных особенностей и практико-ориентированного обучения. Такой подход соответствует требованиям ФГОС нового поколения и способствует формированию у будущих педагогов и студентов устойчивых цифровых компетенций, исследовательских навыков и готовности к обучению в течение всей жизни.

Ключевые слова: цифровая грамотность, педагог, цифровые технологии, образовательный процесс, виртуальная лаборатория, интерактивные платформы, профессиональное развитие.

MODERN TECHNOLOGIES AND DIGITAL LITERACY IN SUBJECT EDUCATION

Mark E. Korolev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Digital Technologies
Ekaterina O. Spivak, Student, Faculty of Humanities

V. Shatalov Donetsk State Pedagogical University, Horlivka, Russia

Abstract. This article examines digital literacy as a core competency of modern teachers, essential for training specialists capable of functioning successfully in the

digital economy. The authors explore the evolution of the concept – from «information literacy» to a holistic digital culture that encompasses not only technical skills but also critical thinking, self-learning ability, and the methodologically sound application of technology in the educational process. They emphasize that digital literacy does not develop spontaneously and requires targeted development through continuous teacher education. Particular attention is paid to the transformation of the teacher's professional role: from traditional instructor to organizer of individual educational trajectories, developer of digital content, and architect of interactive learning environments. A step-by-step methodology for integrating digital tools is presented, from selecting appropriate technologies (virtual laboratories, online platforms, interactive resources) to organizing feedback and assessing results. The need to create a professionally oriented educational environment in universities, based on the principles of active student participation, consideration of individual characteristics, and practice-oriented learning, is substantiated. This approach meets the requirements of the new generation of the Federal State Educational Standard and promotes the development of sustainable digital competencies, research skills, and a readiness for lifelong learning in future teachers and students.

Keywords: digital literacy, teacher, digital technologies, educational process, virtual laboratory, interactive platforms, professional development.

Введение

В условиях современного рынка труда, который формируется под влиянием требований цифровой экономики, становится все более очевидной потребность в специалистах нового типа. Эти специалисты должны быть готовы к постоянному, непрерывному совершенствованию своих знаний, к улучшению навыков и умений, а также к быстрой адаптации к новым производственным технологиям. Кроме того, от них требуется способность к самостоятельной работе, подкрепленная активным использованием современных информационных технологий. Для подготовки таких кадров система образования сама должна подвергаться постоянному совершенствованию. Это возможно через внедрение современных подходов и методов, направленных на формирование у обучающихся необходимых компетенций, чтобы в итоге обеспечить цифровую экономику высококвалифицированными, компетентными и конкурентоспособными кадрами.

Основная часть

Цифровые и сетевые технологии стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, проникнув во все ее сферы, а их отсутствие вызывает у людей чувство неполноценности или, как минимум, серьезный дискомфорт [5, с. 46]. Эти прогрессивные инновации активно применяются и в сфере образования. Самый простой и распространенный пример их использования среди студентов и преподавателей – это обеспечение доступа к данным, необходимым для учебного процесса. Такой доступ организуется как через тематические интернет-порталы, так и через локальные ресурсы самих университетов. Спектр этих ресурсов постоянно растет и видоизменяется: от статистических и энцик-

лопедических сервисов до сайтов, контент на которых создается самими пользователями.

Далеко не каждую учебную дисциплину можно доходчиво объяснить, полагаясь лишь на ораторское искусство и классическую доску с мелом. Ключевую роль в развитии цифровой грамотности играет системное, а не эпизодическое, применение цифровых технологий в обучении. Наличие функциональных демонстрационных инструментов, таких как проектор для показа диаграмм, слайдов и видео, позволяет донести информацию до учащихся значительно быстрее и эффективнее. Яркий пример применения технологий в учебе – это специализированные информационные ресурсы для студентов, изучающих математику, физику, историю, картографию, геологию и географию. Современные технологии позволяют не только демонстрировать информацию в масштабируемом формате, но и вносить в нее правки, настройки и дополнения в режиме реального времени [1].

Информационные технологии также кардинально улучшают возможности организации учебного процесса «на дистанции», предоставляя преподавателям мощный инструмент для проверки знаний и сбора обширной статистики. Возможность работать с большими массивами данных (например, по всему университету или за несколько лет) открывает дорогу для качественного анализа. Еще одна технология, которая прочно вошла в жизнь школьников, студентов и учителей, – это дистанционное обучение. Несмотря на то, что практические аспекты этого формата (методики преподавания, контроль выполнения заданий, особенности коммуникаций в больших группах) еще не отлажены идеально, в будущем его популярность, вероятно, возрастет. Это особенно актуально для тех учащихся и преподавателей, которые физически не могут находиться в нужном городе или вузе. Важно понимать, что цифровая грамотность не является врожденным свойством и не формируется стихийно; это такая же система базовых знаний, навыков и установок в сфере повседневного использования цифровых технологий, как и у людей других профессий [11, с. 10]. Повышение профессионального уровня современного педагога, учителя цифрового будущего, напрямую зависит от развития и глубокой трансформации системы непрерывного педагогического образования. Согласно определению Н.А. Селиверстовой, цифровая грамотность – это комплекс базовых знаний, умений и навыков по использованию цифровых устройств и сетевых технологий [9, с. 220]. Однако одного лишь определения недостаточно для измерения уровня цифровой грамотности – требуется ее содержательная операционализация, т. е. создание четких критериев, построение шкал для оценки и объективных измерений.

Работы А.П. Ершова, И.В. Соколовой, В.Н. Михайловского и др. описывали знания и навыки под термином «информационная грамотность», подразумеваемая под ним понимание основных идей информатики, представление о роли искусственного интеллекта в обществе и умение работать с информационными потоками [10, с. 4]. Впоследствии были опубликованы исследования более технократического толка, в которых основное внимание уделялось инфраструктурным и техническим показателям, а социально-культурные аспекты цифро-

вой грамотности, такие как критическое восприятие информации, творческое мышление и т.д., практически не измерялись [4, с. 120]. При этом методика сбора данных часто была сфокусирована исключительно на интернет-аудитории, что автоматически исключало из выборки значительное число граждан, не имеющих доступа к сети.

Информационная грамотность, в свою очередь, определяется как способность людей во всех сферах жизни эффективно искать, оценивать, использовать и создавать информацию для достижения своих личных, социальных, профессиональных и образовательных целей. Информационно грамотный человек может адекватно интерпретировать полученные данные, принимать на их основе обоснованные решения, а также самостоятельно создавать различные формы сообщений и транслировать их.

Более того, в контексте активного развития цифровых технологий в образовании становятся актуальными три ключевые группы ролевых позиций современного педагога, которые обеспечивают различные уровни взаимодействия с учениками в цифровом образовательном процессе [3, с. 157]:

1. Педагог как организатор и мотиватор обучения, менеджер образовательных маршрутов учащихся и организатор игрового обучения.
2. Педагог как методист-разработчик онлайн-курсов и специалист по их сопровождению.
3. Педагог как архитектор и режиссер образовательного контента и самих платформ обучения.

Эти новые роли существенно расширяют традиционные рамки профессиональной деятельности учителя и требуют овладения новыми цифровыми навыками и соответствующего высокого уровня цифровой грамотности. Именно по этой причине современный педагог должен не только уметь эффективно пользоваться существующими цифровыми технологиями, различными текстовыми и графическими редакторами, средствами обработки информации и программами для создания презентаций, но и постоянно осваивать новые технологии, уделяя особое внимание саморазвитию и повышению уровня собственной цифровой грамотности и цифровых навыков, что в совокупности и определяет цифровую культуру современного учителя.

На важность подготовки педагогических кадров в условиях информатизации образования указывал М.П. Лапчик, на формирование цифровой компетентности педагога в области цифровых технологий – С.М. Гущина, на необходимость формирования навыков создания электронного учебника – Н.П. Ячина [13, с. 134]. Существуют разные точки зрения среди ученых: одни утверждают, что при подготовке учителей необходимо в первую очередь формировать цифровые компетенции, так как именно от них зависит будущая успеваемость учащихся; другие же считают, что необходимо коренным образом проектировать образовательное пространство вуза, чтобы учебные аудитории отвечали современным требованиям цифрового общества. Для подготовки конкурентоспособного педагога вуз должен продолжать работу по формированию у него цифровых компетенций. При этом преподаватель университета, в свою очередь, должен способствовать развитию этих компетенций у студентов. Для решения этой

проблемы целесообразно говорить о целенаправленном проектировании образовательного пространства вуза и создании специальной профессионально-ориентированной среды, предназначенной для формирования цифровой компетентности как преподавателя, так и студента. Эта среда должна создаваться на основе следующих принципов: признание обучающегося активным субъектом познания, ориентация его на самообразование и саморазвитие, опора на его субъективный опыт, учет индивидуальных особенностей и обучение в контексте его будущей профессии.

Согласно точке зрения таких исследователей, как М.П. Лапчик, В.Р. Майер и Д.Ш. Матрос, ключевыми инструментами современных информационных технологий в образовании выступают электронные учебники, виртуальные лаборатории, системы тестирования и разнообразные цифровые образовательные ресурсы. Эти средства не просто способствуют повышению уровня самостоятельности обучающихся, но и активно участвуют в формировании у студентов профессиональных компетенций, необходимых для будущей трудовой деятельности [8, с. 63; 12].

Создание виртуальных лабораторий, как отмечает Т.В. Никулина, позволяет, с одной стороны, проводить эксперименты с оборудованием и материалами, соответствующими реальной лаборатории, с другой – ознакомиться с компьютерной моделью по освоению практических навыков и умений в профессиональной деятельности. Иными словами, виртуальная лаборатория – это смоделированный объект реального мира в электронную образовательную среду, называемую также виртуальной образовательной средой.

Виртуальная лаборатория нами рассматривается как организационно-техническая система управления исследовательской деятельностью в направлении компьютерного моделирования различных процессов. Ее цель – приобщить обучаемых к исследовательской деятельности на основе технологий виртуальной реальности.

В дидактическом плане эффективен комплексный подход к выбору структурных компонентов лабораторного комплекса [7, с. 92], обеспечивая все этапы профессионально ориентированной деятельности студентов: восприятие, осмысление, закрепление приобретенных умений в процессе овладения фундаментальными и профессиональными дисциплинами, формирование профессиональных компетенций.

Разработка и внедрение виртуальных лабораторий дает двойной эффект: во-первых, позволяет проводить эксперименты, максимально приближенные к работе с реальным оборудованием и материалами; во-вторых – предоставляет возможность освоить практические навыки через взаимодействие с компьютерными моделями, что особенно ценно в условиях профессиональной подготовки. Виртуальные лаборатории адаптированы под разные науки и позволяют ученикам безопасно и наглядно ставить эксперименты. Например, существует такой сайт, как «Единое содержание общего образования», который предлагает виртуальные лабораторные работы для учащихся по физике, химии, биологии и математике. Продукты, представленные на этом сайте, обладают познавательной ценностью и позволяют проводить лабораторные занятия при отсутствии необходимого оборудования (рис. 1).

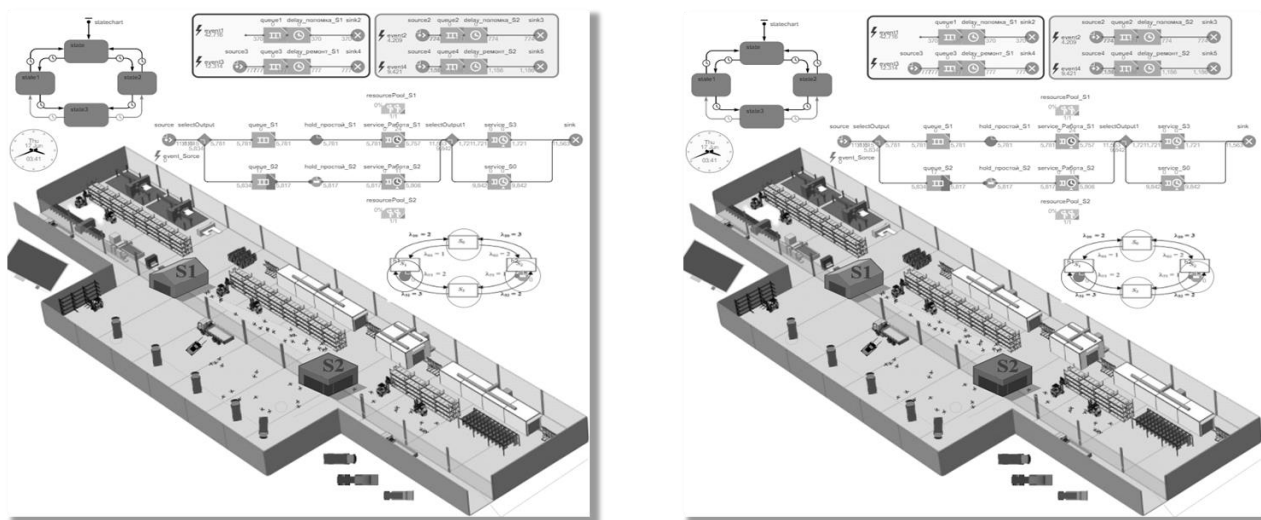


Рис. 1. Пример проведения эксперимента в виртуальной среде

Применение таких лабораторий в учебных заведениях не просто допустимо – оно необходимо. Причина в том, что темпы развития техники и технологий значительно опережают возможности образовательного рынка. Многие учебные учреждения не в состоянии приобрести дорогостоящее лабораторное оборудование, которое, помимо высокой первоначальной стоимости, требует постоянных расходов на обслуживание, закупку расходных материалов и регулярную замену в связи с моральным или физическим устареванием. Виртуальные лаборатории, благодаря своей гибкости, масштабируемости и относительной дешевизне, позволяют преодолеть эти ограничения.

Особую ценность представляет то, что работа в виртуальной лаборатории способствует развитию у обучаемых исследовательских компетенций: они учатся ставить эксперименты (рис. 2), анализировать ход и результаты, причем финальная обработка данных часто осуществляется автоматически, что экономит время и позволяет сосредоточиться на интерпретации и выводах.



Рис. 2. Пример виртуальной лаборатории по математике на сайте «Единое содержание общего образования»

Проблеме формирования цифровых компетенций посвятили свои работы многие российские и зарубежные ученые. Например, Н.В. Гафурова разработала методику обучения информационным технологиям; А.П. Шмакова и Е.Л. Федотова указывают на критическую важность информационных технологий в профессиональной деятельности будущего учителя; а зарубежные исследователи, такие как K. Fross, D. Winnicka-Jasłowska, Sempruch, подчеркивают, что деятельность, связанная с использованием сети и новыми формами работы, создает совершенно новые функциональные и пространственные отношения и взаимодействия внутри университетских зданий [2, с. 75].

После того как педагог освоит базовые навыки цифровой грамотности, для него становится важным следующий этап – научиться эффективно интегрировать эти технологии непосредственно в учебный процесс. Этот этап требует не только чисто технических знаний, но и глубокого методического подхода с использованием технологий цифрового образования. Дается пошаговое руководство по внедрению цифровых технологий в образование:

1. Необходимо четко определить, какие именно технологии лучше всего подойдут для достижения конкретных учебных целей. К примеру, для объяснения сложных концепций в точных науках крайне эффективны виртуальные лаборатории, а для гуманитарных дисциплин можно с успехом применять интерактивные карты, видео и инфографику.

2. Выбрать подходящие инструменты – существует огромное множество образовательных платформ и приложений для использования на уроках. Вот самые популярные из них:

– DiaClass, Образавр и Квизли – интерактивные платформы для создания викторин и карточек, помогающие в запоминании материала.

– МояДоска, Flip и «Эсборд» – онлайн-доски для совместной работы, идеальные для мозговых штурмов и коллективного обсуждения.

– Supa, Wilda и Visme – удобные программы для создания визуального контента: постеров, инфографики, презентаций.

При выборе инструментов крайне важно учитывать их совместимость с имеющимся оборудованием и реальный уровень технической подготовки учеников.

3. Педагогу стоит научиться создавать интерактивные презентации, видеоуроки, тесты и задания. Ключевым навыком становится умение комбинировать текст, изображения и видео для создания понятного и увлекательного контента.

4. Научиться организовывать учебный процесс с помощью технологий, что включает в себя непосредственное планирование и проведение уроков с использованием выбранных цифровых ресурсов, грамотное распределение ролей и обязанностей среди учеников, а также создание эффективной системы обратной связи и оценки с применением технологий.

5. Научиться при помощи цифровых инструментов не только передавать знания, но и оперативно получать обратную связь от учащихся. Системы тестирования и опросов помогают мгновенно оценить уровень усвоения материала, а функция комментирования в онлайн-платформах значительно упрощает взаимодействие с учениками.

Важно подчеркнуть, что интеграция технологий должна быть постепенной и методически обоснованной. Не стоит перегружать уроки цифровыми инструментами, если они не работают на достижение учебных целей. Технологии – это всего лишь средство, которое должно помогать в обучении, а не подменять собой его основное содержание.

Цифровая грамотность не статична и зависит от постоянного обновления знаний и навыков. Педагогу необходимо регулярно проходить обучение, чтобы оставаться в курсе новых инструментов и методик, появляющихся в сфере образования. Для этого существует множество ресурсов и программ:

- Онлайн-курсы и вебинары – платформы, такие как «Единая образовательная платформа университета «Иннополис», учебный центр «Бюджет», «ЯКласс» и «Универсариум», предлагают множество курсов по цифровой грамотности и использованию технологий в обучении. Также есть специализированные программы для педагогов, например, «Открытое образование», «Мой университет» и учебный центр «НЦПО».

- Активное участие в профессиональных сообществах и на форумах позволяет педагогам обмениваться бесценным опытом и находить новые идеи для уроков. В качестве примеров таких сообществ приводятся «Педсовет», «Сетевое сообщество педагогов Rus Edu», «Учительский портал», проект «Интернет-государство учителей», Всероссийский форум «Педагоги России» и тематические группы в социальных сетях.

- Использование самоучителей и руководств – большинство современных образовательных платформ и программ предлагают подробные инструкции и видеоуроки, которые помогают быстро освоить их функционал.

Практическое внедрение цифровых технологий в учебный процесс – регулярное применение цифровых инструментов непосредственно на уроках помогает не только закрепить знания, но и повысить мотивацию учеников. Педагогам рекомендуется экспериментировать с разными сервисами и форматами, анализировать, что работает лучше всего и адаптировать подходы под конкретный класс, параллельно совершенствуя свое педагогическое мастерство. Примеры цифровых сервисов для создания интерактивных упражнений к урокам: LearningApps (рис. 3), Wordwall, еТреники, OnlineTestPad, Удоба, FlikTop, Joyteka, Юнислайд, MyQuiz и Umaigra.

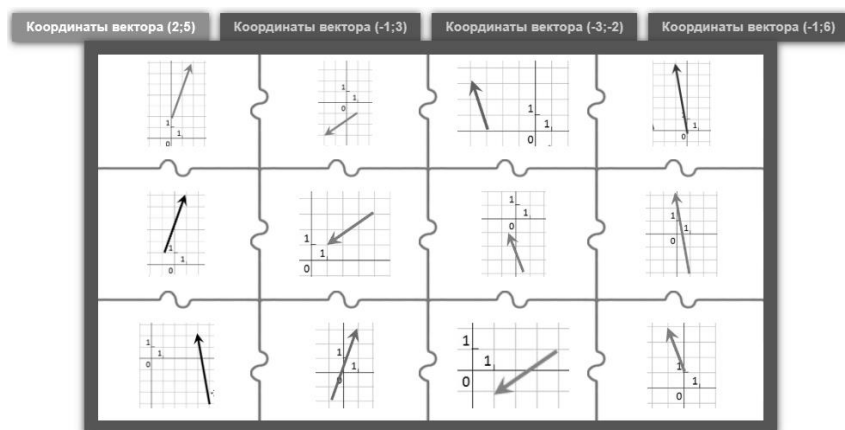


Рис. 3. Пример интерактивного онлайн-упражнения на платформе LearningApps

Среди прочих рекомендаций по развитию цифровой грамотности называется участие в педагогических конкурсах и мастер-классах, где можно не только продемонстрировать свои знания, но и перенять опыт более продвинутых коллег. Также важно следить за новыми публикациями и исследованиями в области цифрового образования, чтобы вовремя применять на практике самые передовые подходы и методики.

Заключение

Таким образом, цифровая грамотность для педагогов – это критически важная компетенция, позволяющая эффективно использовать современные технологии в образовательном процессе. Ее освоение требует времени и постоянной учебы, но в конечном итоге приводит к значительному повышению качества преподавания и созданию более интересных и увлекательных уроков. Педагогам рекомендуется начинать с изучения базовых платформ и программ, постепенно расширяя свои знания и интегрируя цифровые инструменты в учебный процесс.

Развитие цифровой грамотности открывает перед педагогами множество новых возможностей: проведение онлайн-уроков, создание мультимедийных материалов, организация совместных проектов и виртуальных экскурсий. В конечном счете, грамотное использование технологий помогает сделать обучение более эффективным и увлекательным как для учеников, так и для самих преподавателей. Постоянное саморазвитие, обучение, повышение квалификации, освоение новых навыков и компетенций – это актуальные требования к любому современному специалисту [6, с. 52; 14].

Таким образом, успешная интеграция цифровых технологий в образовательный процесс – это не самоцель, а средство для достижения более высоких результатов. Поэтапное, методически обоснованное внедрение цифровых инструментов, подкрепленное постоянным профессиональным развитием педагога, позволяет создать гибкую, современную и эффективную образовательную среду. Эта среда будет способна подготовить высококвалифицированных, конкурентоспособных и грамотных специалистов, готовых к вызовам и возможностям цифровой эпохи.

Организация такой образовательной среды не только позволяет выстроить иерархию изучения дисциплин и практической подготовки, но и создает предпосылки для использования интегративного, исследовательского и практико-ориентированного подходов с использованием технологий цифрового образования, что соответствует требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

Список литературы

1. Единое содержание общего образования [Электронный ресурс] // Веб-сайт, 2025. – URL: <https://content.edsoo.ru/lab> (дата обращения: 15.09.2025).
2. Жумашева С.С. Цифровая грамотность как одна из ключевых компетенций современного педагога // Вестник науки и образования. – 2021. – Ч. 3. – № 9 (112). – С. 73–77.

3. Колыхматов В.И. Цифровая грамотность и навыки современного педагога // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 8 (186). – С. 156–160.
4. Конкин А.А. Проблема цифровой грамотности преподавателя вуза XXI века // Гуманитарные исследования. – 2020. – № 3 (28). – С. 118–122.
5. Королев М.Е., Ковалев А.Д. Создание обучающего интерактивного пособия эвристического обучения интернет технологиям // Форум молодых ученых: мир без границ : материалы VI Международной заочной научной конференции, приуроченной ко Дню народного единства, в 8 ч. – Донецк : ДОНМАН, 2020. – Ч. 2. – Секции 3, 4. – С. 45–48.
6. Королев М.Е. Теоретико-методические основы обучения будущих инженеров математическому моделированию в системе высшего технического образования. Монография. – Донецк : ДонНУ, 2021. – 336 с.
7. Королев М.Е. Теоретико-методологические основы повышения эффективности образовательного процесса // Актуальные проблемы государственного и муниципального управления: теоретико-методологические и прикладные аспекты : материалы Международного круглого стола, г. Донецк, 18 мая 2021 г. / под ред. д-ра физ.-мат. наук, проф. С.В. Беспаловой. – Донецк : ДонНУ, 2021. – С. 91–93.
8. Никулина Т.В., Стариченко Е. Б. Виртуальные образовательные лаборатории: принципы и возможности // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 7. – С. 62–66.
9. Селиверстова Н.А. Цифровая грамотность // Знание. Понимание. Умение. – 2021. – № 3. – С. 220–224.
10. Соколова Ю.В., Чалова О.А. Оценка готовности педагогических кадров российских технических вузов к применению информационных технологий в новой цифровой парадигме // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 4. – С. 1–20.
11. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов [и др.]. // Аналитический центр НАФИ. – М. : Издательство НАФИ, 2019. – 84 с.
12. Шариков А.В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики. – 2016. – Т. 14, № 1. – С. 87–98.
13. Ячина Н.П., Фернандес О.Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 134–138.
14. Martin A. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development // Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. – 2006. – № 5 (4). – 249–267 pp.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Королькова Елена Александровна, студент, воспитатель

*Российско-Казахстанский современный гуманитарный университет,
г. Астана, Казахстан*

Детский сад № 90, г. Санкт-Петербург, Россия

Панчук Наталья Анатольевна, воспитатель

Ясли-сад № 4 «Аружан», г. Астана, Казахстан

Аннотация. Рассматриваются современные подходы к обучению чтению детей дошкольного возраста с применением игровых технологий. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования читательских навыков у дошкольников в условиях цифровизации образования и возрастающих требований к подготовке детей к школе. Анализируются различные виды игровых технологий, применяемых в практике дошкольных образовательных учреждений, включая традиционные дидактические игры, настольные игры, интерактивные цифровые приложения и комплексные игровые программы. Особое внимание уделяется возрастным особенностям дошкольников и выбору оптимальных методов обучения для каждой возрастной группы. Представлены результаты практического применения игровых технологий в образовательном процессе, демонстрирующие повышение мотивации детей к чтению, улучшение фонематического слуха и развитие познавательной активности. Статья содержит методические рекомендации для педагогов по внедрению игровых технологий в процесс обучения грамоте.

Ключевые слова: игровые технологии, обучение чтению, дошкольный возраст, дидактические игры, цифровые образовательные ресурсы, методика обучения грамоте, развитие речи.

TEACHING READING TO PRESCHOOL CHILDREN USING GAME-BASED TECHNOLOGIES

Elena A. Korolkova, Student, Teacher

Russian-Kazakh Modern Humanitarian University, Astana, Kazakhstan

Kindergarten № 90, St. Petersburg, Russia

Natalya A. Panchuk, Teacher

Kindergarten № 4 Aruzhan», Astana, Kazakhstan

Abstract. This article examines modern approaches to teaching reading to preschool children using game-based technologies. The relevance of this study stems

from the need to find effective methods for developing reading skills in preschoolers in the context of digitalization of education and increasing demands on children's preparation for school. Various types of game-based technologies used in preschool educational institutions are analyzed, including traditional didactic games, board games, interactive digital applications, and integrated game programs. Particular attention is paid to the age-specific characteristics of preschoolers and the selection of optimal teaching methods for each age group. The article presents the results of the practical application of gaming technologies in the educational process, demonstrating increased children's motivation to read, improved phonemic awareness, and the development of cognitive activity. The article provides methodological recommendations for teachers on the implementation of gaming technologies in literacy instruction.

Keywords: gaming technologies, reading instruction, preschool age, educational games, digital educational resources, literacy teaching methods, speech development.

Современное дошкольное образование находится в процессе активной трансформации, связанной с внедрением новых педагогических подходов и технологий, направленных на всестороннее развитие личности ребенка. Одним из важнейших направлений подготовки дошкольников к обучению в школе является формирование навыков чтения, которые становятся фундаментом для дальнейшего успешного освоения школьной программы. В связи с этим актуальным становится вопрос о выборе наиболее эффективных методов обучения чтению, учитывающих возрастные психологические особенности дошкольников, их ведущую деятельность и естественную потребность в игре [5]. Исследования последних лет, проведенные в 2024–2025 гг., показывают, что игровые технологии представляют собой оптимальный инструмент для формирования читательских компетенций у детей дошкольного возраста, поскольку они позволяют органично сочетать обучающие задачи с естественными для ребенка формами деятельности.

Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, что было доказано в работах классиков отечественной психологии и педагогики. Именно через игру ребенок познает окружающий мир, осваивает социальные роли, развивает воображение, мышление и речь. Если спросить любого родителя о том, чем обычно занимаются дошкольники в свободное время, ответ будет очевиден – они играют. Эта естественная склонность детей к игровой деятельности легла в основу разработки игровых технологий обучения, которые превращают процесс освоения грамоты из трудоемкой задачи в увлекательное приключение [1]. В отличие от традиционных методов обучения, основанных на механическом заучивании букв и слогов, игровые технологии позволяют ребенку активно взаимодействовать с учебным материалом, экспериментировать, делать ошибки и учиться на них, что способствует более глубокому и осмысленному усвоению знаний. Современные педагоги отмечают, что дети, обучающиеся чтению в игровой форме, демонстрируют значительно более высокую мотивацию к занятиям, меньше утомляются и с большим удовольствием переносят полученные навыки в самостоятельную деятельность.

Возрастные особенности дошкольников диктуют специфические требования к организации процесса обучения чтению. К четырем годам ребенок начинает более отчетливо произносить звуки и уже способен выделять отдельный звук в слове, что является важной предпосылкой для начала обучения чтению. В пять лет дети уже могут составлять связные рассказы по картинкам, их словарный запас значительно расширяется, а фонематический слух становится более развитым. Именно возраст четырех-пяти лет считается оптимальным для начала систематического обучения чтению, поскольку в этот период психические процессы ребенка достигают необходимого уровня зрелости [6]. Однако важно понимать, что дошкольники не могут долго концентрировать внимание на одном виде деятельности в силу своих возрастных особенностей, поэтому занятия должны быть построены таким образом, чтобы обеспечивать частую смену деятельности и поддерживать интерес ребенка на протяжении всего занятия. Задача педагога на начальном этапе заключается не столько в том, чтобы научить ребенка технике чтения, сколько в том, чтобы сформировать у него устойчивый интерес к процессу обучения и создать положительную эмоциональную атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно и уверенно.

Классификация игровых технологий, применяемых для обучения чтению дошкольников, достаточно разнообразна и включает несколько основных категорий. Традиционные дидактические игры представляют собой специально разработанные игровые упражнения, направленные на освоение конкретных учебных задач, таких как знакомство с буквами, соединение букв в слоги, чтение простых слов и коротких предложений. К числу популярных дидактических игр относятся: игра «Дедушка АУ», в которой дети изучают различные комбинации гласных букв и слогов через ассоциации с картинками; игра «Лифт», помогающая научиться читать слоги путем перемещения одной буквы вдоль вертикального ряда других букв; игра «Ладошки», закрепляющая умение делить слова на слоги с помощью хлопков [2]. Настольные игры, такие как карточные игры с буквами и словами, домино со слогами, лото с изображениями и подписями, создают возможности для группового обучения и развития социальных навыков, одновременно формируя читательские компетенции. Ролевые игры, в которых дети примеряют на себя различные социальные роли, например, играют в школу, библиотеку или книжный магазин, стимулируют интерес к чтению через создание значимого социального контекста.

Особое место в современной практике обучения дошкольников чтению занимают цифровые игровые технологии, которые активно развиваются в последние годы. Государственная программа «Развитие образования» на 2018–2025 гг. включает приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда», ключевой задачей которого является повышение качества и доступности образования посредством организации современного цифрового образовательного пространства [7]. Интерактивные приложения для обучения чтению, такие как «Чтения», созданное на основе методики Н. Зайцева, представляют собой комплексные образовательные игры, в которых ребенок путешествует по сказочной стране, выполняет различные задания и постепенно осваивает навык чтения. Эти приложения включают десятки мини-игр, загадки,

поговорки, небольшие тексты для чтения, а также инструменты для отслеживания прогресса ребенка, что позволяет родителям и педагогам объективно оценивать результаты обучения. Интерактивные доски и планшеты делают процесс обучения более наглядным и увлекательным, позволяя детям не только видеть, но и взаимодействовать с учебным материалом, перемещать буквы и слоги, собирать слова из отдельных элементов, что активизирует различные каналы восприятия информации и способствует более прочному усвоению материала.

Методические основы применения игровых технологий в обучении чтению базируются на нескольких ключевых принципах. Принцип систематичности и последовательности предполагает постепенное усложнение игровых заданий от простого к сложному, от знакомства с отдельными буквами к чтению слогов, затем простых слов и, наконец, коротких предложений и текстов. Принцип наглядности реализуется через использование ярких, красочных игровых материалов, визуальных опор, картинок и образов, которые помогают ребенку установить связь между абстрактным символом и конкретным звуком или словом. Принцип доступности требует от педагога тщательного подбора игровых заданий в соответствии с возрастными возможностями и индивидуальным уровнем развития каждого ребенка [4]. Принцип активности предполагает, что ребенок является не пассивным получателем информации, а активным участником игрового процесса, который самостоятельно выполняет действия, принимает решения и получает непосредственную обратную связь о результатах своей деятельности. Принцип эмоциональности подразумевает создание положительного эмоционального фона занятия, использование элементов сюрпризности, новизны, соревнования, что поддерживает интерес ребенка и формирует позитивное отношение к процессу обучения.

Практическое применение игровых технологий в процессе обучения чтению дошкольников требует от педагога определенной методической подготовки и понимания специфики работы с детьми данного возраста. Занятие по обучению грамоте с использованием игровых технологий обычно включает несколько этапов, каждый из которых имеет свои задачи и особенности организации. Подготовительный этап, или этап мотивации, длится 3–5 мин и направлен на создание эмоционального настроя, привлечение внимания детей к предстоящей деятельности через использование сюрпризных моментов, загадок, появление игрового персонажа или создание проблемной ситуации, которую дети будут решать в процессе игры. Основной этап, продолжительностью 15–20 мин, включает непосредственно игровую деятельность, направленную на освоение учебного материала, при этом важно обеспечивать смену видов деятельности каждые пять-семь минут, чередуя активные и спокойные игры, индивидуальную и групповую работу, что позволяет поддерживать оптимальный уровень работоспособности детей [3]. Заключительный этап, длящийся 3–5 мин, предназначен для подведения итогов занятия, закрепления полученных знаний и навыков, положительной оценки деятельности детей и создания мотивации для дальнейших занятий.

Одной из важнейших задач при организации обучения чтению с использованием игровых технологий является формирование фонематического слуха

у дошкольников, т. е. способности различать отдельные звуки в слове, определять их последовательность и количество. Для решения этой задачи применяются специальные фонетические игры, такие как игра «Поймай звук», в которой дети должны хлопнуть в ладоши, услышав заданный звук в слове, игра «Цепочка слов», где каждое следующее слово начинается на последний звук предыдущего слова, игра «Живые звуки», в которой дети изображают отдельные звуки слова и выстраиваются в правильной последовательности. Эти игры не только развивают фонематический слух, но и способствуют формированию звуко-буквенного анализа, который является необходимым условием для успешного овладения чтением. После того как дети научились различать звуки в словах, можно переходить к знакомству с буквами и освоению слогового чтения, которое также проводится в игровой форме. Самым сложным моментом в обучении чтению является слогослияние, т. е. объединение отдельных букв в целостный слог, и для преодоления этой трудности используются специальные игры, например, игра с игрушечной черепахой, машинкой или самолетом, которые двигаются от одной буквы к другой, помогая ребенку плавно тянуть первый звук до тех пор, пока он не соединится со вторым звуком.

Важным аспектом применения игровых технологий является учет индивидуальных особенностей каждого ребенка и создание условий для дифференцированного обучения. Дети дошкольного возраста значительно различаются по темпам развития, уровню готовности к обучению чтению, типу восприятия информации и индивидуальным интересам, поэтому педагог должен иметь в своем арсенале разнообразные игровые методики и материалы, позволяющие обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку. Для детей с хорошо развитым визуальным восприятием эффективными будут игры с карточками, пазлами, картинками, в то время как для детей с преобладанием аудиального восприятия больше подойдут звуковые игры, игры с рифмами и ритмами. Дети с развитой моторикой лучше усваивают материал через игры с манипулятивными объектами, такими как кубики, магнитные буквы, конструкторы, позволяющие не только видеть, но и физически взаимодействовать с учебным материалом. Современные цифровые игровые технологии также предоставляют широкие возможности для индивидуализации обучения, позволяя настраивать уровень сложности заданий, темп прохождения программы и тип подаваемого материала в соответствии с особенностями конкретного ребенка.

Результаты практического применения игровых технологий в процессе обучения чтению дошкольников демонстрируют их высокую эффективность по нескольким параметрам. Во-первых, значительно повышается мотивация детей к занятиям, они с удовольствием приходят на занятия, проявляют активность и заинтересованность, что создает благоприятную психологическую атмосферу для обучения. Во-вторых, игровая форма обучения способствует снижению утомляемости и повышению работоспособности детей, поскольку смена игровых заданий поддерживает оптимальный уровень активности и не дает ребенку заскучать. В-третьих, использование игровых технологий ускоряет процесс формирования читательских навыков, дети быстрее осваивают буквы, учатся соединять их в слоги и читать простые слова. В-четвертых, игровые технологии

способствуют комплексному развитию ребенка, формируя не только читательские компетенции, но и развивая память, внимание, мышление, речь, воображение, мелкую моторику, социальные навыки. В-пятых, дети, обучающиеся чтению в игровой форме, демонстрируют более устойчивый интерес к книгам и чтению в дальнейшем, что является важным показателем успешности обучения.

Вместе с тем, применение игровых технологий в обучении чтению дошкольников требует от педагога высокого уровня профессиональной компетентности и понимания того, что игра в образовательном процессе является не просто развлечением, а методом обучения, имеющим четко поставленные дидактические цели. Педагог должен уметь правильно подбирать игровые технологии в соответствии с задачами обучения, возрастными и индивидуальными особенностями детей, создавать условия для развертывания игровой деятельности, поддерживать игровую мотивацию и при этом обеспечивать достижение образовательных результатов. Важно также помнить о необходимости соблюдения баланса между игровой и учебной деятельностью, поскольку чрезмерное увлечение игровыми формами может привести к недостаточному формированию учебных навыков, которые понадобятся ребенку в школе. Кроме того, при использовании цифровых игровых технологий необходимо строго соблюдать санитарно-гигиенические нормы, регламентирующие время работы дошкольников с электронными устройствами, чтобы не нанести вред их здоровью.

Таким образом, игровые технологии представляют собой эффективный инструмент обучения чтению детей дошкольного возраста, позволяющий учитывать возрастные психологические особенности детей, их ведущую деятельность и естественную потребность в игре. Разнообразие игровых технологий, включающих традиционные дидактические игры, настольные игры, ролевые игры и современные цифровые образовательные ресурсы, дает педагогу широкие возможности для организации увлекательного и результативного образовательного процесса. Правильное применение игровых технологий способствует повышению мотивации детей к обучению, ускоряет формирование читательских навыков, обеспечивает комплексное развитие личности ребенка и создает прочную основу для успешного обучения в школе. Дальнейшие перспективы развития данного направления связаны с разработкой новых игровых методик, адаптацией существующих технологий к условиям инклюзивного образования, интеграцией традиционных и цифровых игровых технологий, а также с подготовкой педагогических кадров, способных эффективно использовать игровые технологии в практике дошкольного образования.

Список литературы

1. Васильева Т.Н. Методика обучения чтению дошкольников в игровой форме: практическое руководство. – М. : Академия, 2024. – 256 с.
2. Зайцев Н.А. Обучение чтению по кубикам: методические рекомендации. – СПб. : Лань, 2024. – 224 с.
3. Игровые технологии обучения: виды и особенности [Электронный ресурс] // Сириус будущее: образовательный портал. – 2025. – URL:

<https://siriusfuture.ru/blog/igrovyye-tehnologii-obucheniya> (дата обращения: 18.01.2025).

4. Петрова Н.С., Иванова А.В. Игровые технологии в ДОУ: теория и практика применения // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 8. – С. 34–39.

5. Пономарева И.В. Игровые технологии в дошкольном образовании как средство реализации ФГОС // Молодой ученый. – 2023. – № 46 (493). – С. 416–418.

6. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Психолого-педагогические основы организации игровой деятельности детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 2023. – 192 с.

7. Хусаинова М.Н. Современные образовательные технологии в подготовке детей к школе [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть. – 2024. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2024/10/24> (дата обращения: 15.01.2025).

**АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
СОВМЕСТНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ
ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Кулакова Татьяна Сергеевна, магистрант, учитель

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

*Средняя общеобразовательная школа № 9 им. А.С. Пушкина
с углубленным изучением предметов физико-математического цикла,
г. Пермь, Россия*

Захарова Вера Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и технологии обучения
и воспитания младших школьников

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность разработки управленческой модели совместного планирования процесса формирования функциональной грамотности младших школьников. Рассматриваются теоретические положения о роли планирования в управлении образовательной организации, приводятся результаты эмпирического исследования факторов, влияющих на эффективность совместного планирования педагогов, работающих на уровне начального общего образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность, управление образовательной организацией, управленческая модель, совместное планирование, начальное общее образование.

**THE RELEVANCE OF DEVELOPING A MANAGEMENT MODEL
FOR JOINT PLANNING OF THE PROCESS OF DEVELOPING PRIMARY
SCHOOL STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY**

Tatiana S. Kulakova, Master's Student, Teacher

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

*Secondary School № 9 named after A.S. Pushkin with advanced study
of physics and mathematics, Perm, Russia*

Vera A. Zakharova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Teaching
and Upbringing of Primary Schoolchildren

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article substantiates the relevance of developing a management model for collaborative planning of the process of developing functional literacy in primary school students. It examines theoretical propositions regarding the role of planning in educational organization management and presents the results of an empirical study of factors influencing the effectiveness of collaborative planning among teachers working at the primary general education level.

Keywords: functional literacy, educational organization management, management model, collaborative planning, primary general education.

Формирование основ функциональной грамотности младших школьников – новый образовательный результат начального общего образования, предусмотренный федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО). Этот образовательный результат достигается в урочной и внеурочной деятельности – формирование функциональной грамотности. Для достижения данного образовательного результата в начальной школе недостаточно внесения изменений в деятельность отдельного учителя начальных классов, важна согласованность действий управленческой команды и коллектива педагогов, работающих в начальных классах.

Совершенствование управления начальной школой является резервом повышения результатов обучения и воспитания младших школьников. Важнейшим компонентом процесса управления, особенно в условиях внедрения инноваций, выступает этап планирования деятельности педагогического коллектива. Качество управления определяется принимаемыми плановыми, организационными и оперативными решениями. Последствия решений затрагивают педагогов и обучающихся и сохраняют силу воздействия на длительный промежуток времени. Необходимость выработки управленческого решения возникает после обнаружения факта рассогласования заданного (желаемого) и фактического (прогнозируемого) состояния.

Принятие управленческих решений в начальной школе является задачей заместителя директора по учебно-воспитательной работе. В процессе подготовки, принятия и реализации решений принимают участие также и педагоги начальных классов. Руководитель любого уровня заинтересован в принятии эффективных решений, поэтому исследование вопросов, связанных с организацией совместного планирования процесса формирования функциональной грамотности младших школьников, в современных условиях актуально.

В теории управления принятие решения рассматривается как систематизированный процесс. Управленческое решение – это систематизированный комплекс конкретных и взаимосвязанных мер по реализации определённых за-

дач [1, с. 7]. Разработка управленческого решения на этапе планирования ориентируется на достижение определённых целей и выполнение определённых задач. Для достижения целей управления важно на этапе планирования распределить задачи и ответственность сотрудников в достижении планируемых результатов. Поэтому необходимо разрабатывать и применять модели, позволяющие вырабатывать наиболее оптимальные решения и нести за них ответственность. Отмеченное позволяет конкретизировать исследовательскую задачу и зафиксировать необходимость разработки управленческой модели совместного планирования процесса формирования функциональной грамотности младших школьников.

Одной из форм организации совместного планирования в управленческой деятельности является деловое совещание, в ходе которого осуществляется коллективный обмен мнениями между представителями управленческой команды и педагогами, в результате принимаются управленческие решения. «Совещание – процесс коммуникации между людьми, направленный на обмен информацией с определённой целью» [1, с. 21].

«Модель – это представление какого-либо объекта или системы в форме, отличающейся от самого объекта или системы» [1, с. 28]. Построение моделей связано со сложностью ситуаций. При построении моделей важно увидеть причинно-следственные связи, указать факторы влияния принятых управленческих решений на достижение целей. В научных источниках указываются разные факторы повышения эффективности планирования в управлении образовательной организацией. В числе таких факторов указываются: качество компетенций, мотивация педагогов, коммуникативные навыки, стиль управления и стиль общения [3].

В рамках начального этапа исследования для учителей была проведена анкета, позволяющая выявить факторы, влияющие на эффективность планирования в управлении образовательной организацией. В анкетировании приняли участие 19 педагогов начальной школы. Анкета включала 5 структурных компонентов (вопросов или незаконченных предложений, требующих продолжения) с выбором вариантов ответа.

Незаконченное предложение № 1 «Эффективность управления образовательным процессом зависит от...» участники опроса продолжили следующим образом: 42 % указали эффективность использования временных и финансовых ресурсов, 26 % – качество компетенций педагогов, 21 % – квалификацию педагогов, по 16 % – способности руководителя принимать управленческие решения, опыт работы, мотивацию педагогов.

На вопрос № 2 «Является ли актуальным создания управленческой модели в образовательном учреждении?» утвердительно ответили 79 % опрошенных.

На вопрос № 3 «Считаете ли Вы организационные совещания 1 раз в неделю для планирования образовательной деятельности обязательной формой управления» 63 % респондентов ответили, что считают необходимым проведение организационных совещаний еженедельно в течение учебного года для планирования работы.

На дихотомический вопрос № 4 «Есть ли необходимость в подготовке заранее вопросов, рассматриваемых в ходе совещания» с вариантами ответов

«да» и «нет» 84 % опрошенных педагогов признали необходимой подготовку заранее вопросов, рассматриваемых в ходе совещания.

Незаконченное предложение № 5 «Эффективность совещаний зависит от...» участники опроса продолжили следующим образом: 95 % выбрали вариант ответа «от компетентности и осведомлённости участников в обсуждаемых вопросах», 63 % – «от возможности влияния на принимаемые решения в ходе совещания», 42 % – «от наличия ощущения командного духа у педагогов начальной школы». При не были выбраны ни одним из участников опроса варианты: «Отсутствие готового решения обсуждаемых вопросов», «активность/пассивность участников совещания», «конфликтность и неконструктивные дискуссии участников совещания».

На основе результатов эмпирического исследования констатируем актуальность разработки управленческой модели совместного планирования в образовательном учреждении. В качестве формы совместного планирования возможно использовать организационные совещания, требующие выбора компетентных учителей для качественной подготовки рассматриваемых вопросов и возможности влияния членов педагогического коллектива в процессе принятия решений, создания условий для взаимодействия в достижении общей цели и ощущения «командного духа». На следующем этапе исследования будет разработана управленческая модель организации совместного планирования процесса формирования функциональной грамотности младших школьников, которая позволит скоординировать усилия для достижения данного нового результата начального общего образования и эффективно использовать временные ресурсы педагогов.

Список литературы

1. Генералова С.В. Методы и модели разработки и принятия управленческих решений : учебное пособие. – М. : Ай Пи Ар Медиа, 2024. – 87 с.
2. Ишкаева Н.Д. Факторы, влияющие на эффективность управления персоналом [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-vliyayushchie-na-effektivnost-upravleniya-personalom/viewer> (дата обращения: 16.05.2025).
3. Карданская Н.А. Управленческие решения. – М. : Юнити-Дана, 2023. – 439 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/400907193/> (дата обращения: 16.05.2025).
5. Формирование функциональной грамотности младших школьников : методический и технологический инструментарий для педагогов [Электронный ресурс] / И.Н. Власова, О.П. Дьячкова, В.А. Захарова [и др.]. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. – 161 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54945948> (дата обращения: 16.05.2025).

КОММУНИКАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ФИНАНСОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ АО «Т-БАНК»)

Рябухин Владимир Владимирович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики

Патракеев Александр Романович,
магистрант филологического факультета

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается проблема деловых и межличностных коммуникаций. Приводятся данные опроса и наблюдения для выявления проблем бизнес-коммуникаций в АО «Т-Банк». Предложен универсальный подход к решению корневой проблемы коммуникаций в современной финансовой организации АО «Т-Банк». Теория и практика управления бизнес-процессами в современных российских социально-экономических системах свидетельствуют о нерешенности проблем в деловой и межличностной коммуникации. Несмотря на значительный объем исследований ведущего сквозного процесса управления, практика фиксирует единичные случаи эффективного управления деловыми и межличностными коммуникациями, обеспечивающими устойчивый рост человеческого и социального капиталов, стабильное положение организации на конкурентном рынке. Результаты проведенных в 2024 г. исследований Центра коммуникаций и цифровых решений Московской школы управления «Сколково» показали, что неэффективные коммуникации и бесполезное использование рабочего времени обходятся российским компаниям в сумму до 8,7 трлн рублей ежегодно. В названных исследованиях также доказано, что 50 % сотрудников тратят больше двух часов рабочего времени на избыточные коммуникации и 25 % – на малопродуктивные взаимодействия. Актуальность исследования обусловлена динамичным развитием коммуникаций в условиях цифровизации банковского сектора и высокой конкуренции на финансовом рынке.

Ключевые слова: коммуникация, деловая и межличностная коммуникация, финансовая организация, бизнес-коммуникации, коммуникационные сети.

COMMUNICATIONS IN A MODERN FINANCIAL INSTITUTION (CASE STUDY: T-BANK JSC)

Vladimir V. Ryabukhin, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Economics

Alexander Romanovich Patrakeev, Master's Student, Faculty of Philology

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. The theory and practice of business process management in modern Russian socioeconomic systems indicate unresolved issues in business and interper-

sonal communication. Despite a significant volume of research on the leading end-to-end management process, practice records isolated cases of effective management of business and interpersonal communications that ensure sustainable growth of human and social capital and a stable position of an organization in a competitive market. Research conducted in 2024 by the Skolkovo Moscow School of Management's Center for Communications and Digital Solutions revealed that ineffective communications and wasted work time cost Russian companies up to 8,7 trillion rubles annually. These studies also demonstrated that 50 % of employees waste more than two hours of their work time on unnecessary communications, and 25 % on unproductive interactions. The relevance of this research stems from the dynamic development of communications in the context of the digitalization of the banking sector and the highly competitive financial market. This article examines the problem of business and interpersonal communications. Survey and observation data are used to identify business communications challenges at «T-Bank». A universal approach to addressing the root problem of communications at «T-Bank» is proposed.

Keywords: communication, business and interpersonal communication, financial organization, business communications, communication networks.

Введение

Актуальность темы исследования определяется противоречиями между динамичным развитием виртуальных и технических средств коммуникации при одновременном снижении ее эффективности, между необходимостью оперативной разработки и реализации необходимых финансовых организаций управленческих решений и излишней степенью формализации коммуникаций, что приводит к избыточным затратам временных и организационных ресурсов.

Вместе с тем скорость и точность передачи содержания и реализации управленческого решения зависит не только от оптимально сформированной коммуникационной сети, но и от межличностных отношений. Формальные и неформальные отношения между сотрудниками как горизонтального, так и вертикального уровня также оказывают косвенное влияние на реализацию управленческого решения в определяющих характеристиками ситуации темпе.

По данным исследования Центра коммуникаций и цифровых решений Московской школы управления «Сколково» за 2024 г., «ежегодные совокупные потери российских компаний из-за неэффективных коммуникаций могут достигать 8,7 трлн рублей. В эту сумму входят потери как от оплаты потраченного впустую рабочего времени, так и от сорванных сделок и упущенных возможностей» [7]. По данным исследования, 50 % сотрудников тратят два часа в день на избыточные рабочие коммуникации, 25% опрошенных тратят больше половины рабочего времени на пустые коммуникации, и оставшиеся 25 % респондентов считают, что совещания в компании собирают по малозначимым поводам.

Центр исследования приводит 8 факторов, которые определяет качество коммуникаций:

- процессы;
- инструменты и технологическая зрелость;
- корпоративная культура и традиции;
- формы организации;

- размер и иерархичность;
- поколенческий разрыв;
- кросс-культурность;
- качество лидерства.

Среди перечисленных факторов также присутствуют факторы, от которых зависит качество коммуникационных сетей, а именно: процессы, форма организации, размер и иерархичность. Факторы, которые оказывают влияние на межличностные отношения: инструменты и технологическая зрелость, кросс-культурность, качество лидерства, корпоративная культура и традиции.

Цель исследования – определение особенностей деловых и межличностных коммуникаций в АО «Т-Банк».

Методологическую основу исследования составляют авторефераты, монографии, научные статьи, учебные пособия на темы: «Менеджмент», «Бизнес коммуникации», «Деловые и межличностные коммуникации», «Организационное управление», «Социальный капитал».

Термин «коммуникация» в монографии рассматривала Т.В. Матвеева [3, с. 152]. Деловые коммуникации изучены учеными П.Ю. Гурушкиным, Н.П. Коваленко, С.А. Черкашиным [4, с. 53]. Вопросам бизнес-коммуникаций посвящен труд И.С. Важениной [1, с. 45]. Теоретические основы социального капитала отражены в работах таких ученых, как Ф. Фукуяма [6, с. 121] и М.Я. Фейзба [5, с. 12]

Новизна исследования заключается в том, что предложен подход к решению корневой проблемы коммуникаций социально-экономической системы АО «Т-Банк».

Практическая значимость определяется тем, что в рамках данной исследовательской работы разработан универсальный подход к решению корневой проблемы коммуникаций в современной финансовой организации.

Теоретические методы исследования:

- метод анализа: использовался при работе с методической, научной литературой; при анализе организационной структуры рассматриваемой организации;
- метод классификации: при анализе изученного материала;
- метод синтеза: при определении моделей и параметров коммуникационных сетей.

Эмпирические методы исследования:

- метод опроса, метод интервью и метод наблюдения: при диагностике деловых и межличностных коммуникаций.

Основная часть

Коммуникация как сквозной процесс обеспечивает эффективность реализации всех функций управления. Актуализируясь в планировании, она «проходит» через организовывание и контроль, обеспечивает обратную связь и возникновение следующего управленческого цикла. Коммуникации современных финансовых организаций могут быть описаны следующими характеристиками:

- Масштаб.

Внешние. Направлены на взаимодействие с внешней средой, с клиентами, партнерами, инвесторами.

Внутренние. Направлены на взаимодействие элементов структуры организации: общение между отдельными сотрудниками, между руководителями и подчиненными, между группами, отделами, департаментами, информирование персонала, коммуникации в рамках корпоративных мероприятий.

– Условия и обстоятельства.

Официальные (формальные) – процесс взаимодействия определяется разработанными регламентами, принятыми нормами и договоренностями.

Неофициальные (неформальные) – нерегламентированный процесс взаимодействия.

– Способ передачи информации.

Устные (переговоры, совещания), письменные (отчеты) и электронные (электронная почта, мессенджеры).

Уровень иерархии элемента организационной структуры. В зависимости от иерархического положения элементов организационной структуры, соединяющий их канал может быть: горизонтальным – между равными по статусу элементами коммуникационного процесса; вертикальным – между элементами коммуникационного процесса, которые занимают разные уровни в иерархии управления; диагональным – между элементами, разными по статусу, но при этом вышестоящий элемент не включен в процесс прямого управления над нижестоящим. Например, комитеты, комиссии и другие отделы специального назначения.

Особенности коммуникационных сетей. Согласно определению А.А. Гершанюка и А.М. Ощепкова: «Коммуникационная сеть – это соединение определенным образом участвующих в коммуникационном процессе индивидов с помощью информационных потоков» [2, с. 296].

По количеству включенных элементов коммуникационная сеть делится на глобальную – охватывающую все элементы организации, локальную – охватывающую только часть организационной структуры, например, департамент.

В зависимости от количества главных органов и исходящих от них каналов, коммуникационная сеть может быть централизованной – передача информации через одно центральное звено или узел; децентрализованной – передача информации между равноправными субъектами, отсутствует связующий узел.

По форме делятся на: открытую – коммуникационная сеть имеет «тупиковые» элементы, и передача информации останавливается, так как достигает конечного элемента. Обратную связь можно передать только тем же путем; закрытую – замкнутая коммуникационная сеть. Обратную связь можно передать тем же путем или через другие элементы; комбинированную – в зависимости от направления, коммуникационная сеть может быть замкнута или завершиться конечным элементом. Коммуникационные сети могут быть одноуровневыми (связывающие и обеспечивающие горизонтальные элементы) и многоуровневыми (вертикальное взаимодействие элементов). В зависимости от степени соответствия коммуникационной сети специфике деятельности и масштабу социально-экономической системы определяются общая эффективность коммуни-

кационных процессов в организации и качество реализации управленческих функций.

Коммуникации в обеспечении устойчивости роста социального капитала. Авторы статьи солидаризируются с подходом, предложенным М.Я Фейдзба: социальный капитал – это «совокупность социальных взаимоотношений и связей, построенных на нормах взаимного уважения и доверия друг к другу» [5, с. 12]. Структурные компоненты социального капитала, определяющие его функциональное назначение и потенциал устойчивого роста, – это разделенные ценности, общие убеждения, социальные сети, интерпретируемые в качестве средства формирования доверительных отношений между сотрудниками организации.

Ключевые характеристики организации – базы исследования.

АО «Т-Банк» (до 5 июня 2024 г. – «Тинькофф Банк»). Всего в экосистеме «Т-Банка» более 90 тыс сотрудников; около 40 тыс работают удаленно (IT-специалисты, аналитики, менеджеры); около 30 тыс – в гибридном формате; около 20 тыс преимущественно находятся в офисах (руководящий состав, часть административного персонала). Содержание, методы, формы и средства бизнес-коммуникаций «Т-Банка» характеризуются многоканальностью и многоуровневостью, а также цифровизацией коммуникационных процессов (корпоративные мессенджеры, развитие видеоконференций), гибридизацией и персонализацией.

Гибридизация выражается через сочетание онлайн и офлайн коммуникаций и встреч, развитие удаленной работы. Персонализация выражается в индивидуальном подходе к взаимодействию с сотрудниками и с клиентами с учетом особенности восприятия посредством адаптивных персонализированных каналов связи. Таким образом, в своей основе бизнес-коммуникации исследуемой социально-экономической системы идентичны сквозным процессам любой современной крупной финансовой организации. Коммуникационная сеть как «Т-Банка» в целом, так и конкретного подразделения или отдела преимущественно представляет тип «Шпора».

В результате анализа организационной структуры мы сделали вывод о том, что в рассматриваемой системе управление начинается с совета директоров. Совет директоров оказывает прямое воздействие на правление банка, которое управляет всеми структурными подразделениями организации.

В контексте локального анализа сервисной поддержки инвестиций можно выделить руководителя сектора как ключевую фигуру, которая оказывает непосредственное влияние на руководителя конкретного направления. Последний осуществляет управленческое воздействие на каждую группу, находящуюся в его подчинении. Централизованная коммуникационная сеть открытого типа. Передача информации осуществляется через одно центральное звено.

Ход и результаты эмпирического исследования. С целью выявления проблем в бизнес-коммуникациях 10 респондентам (сотрудники «Т-Банка») был задан вопрос: «Какие, на ваш взгляд, есть проблемы во внутренних рабочих и административных коммуникациях?». Также проводилось включенное наблюдение коммуникаций бизнес-процессов.

Обобщение ответов респондентов и результатов включенного наблюдения позволили сформулировать проблему: задержка в решении простых административных вопросов из-за длинной коммуникативной цепочки.

Описание проблемной ситуации. В коммуникациях административного характера различные вопросы решаются через обращение к руководителю группы. Например, получение учебного отпуска. Срок получения ответа увеличен, потому что сам руководитель не сразу может взять вопрос в работу. После получения вопроса руководитель осуществляет его передачу профильному специалисту для уточнения и рассмотрения. Затем профильный специалист осуществляет обработку вопроса в установленные сроки. Обратная связь предоставляется через руководителя, который, в свою очередь, принимает вопрос в работу в соответствии с временными возможностями. Для решения данной проблемы необходимо исключить из коммуникативной цепочки руководителя группы.

Ожидаемый результат: сокращение срока решения вопросов, разгрузка руководителя от решения второстепенных задач.

С целью выявления проблем в межличностных коммуникациях посредством включенного наблюдения производилась оценка эффективности формирования социального капитала по следующим параметрам:

1. Обеспечение информационной прозрачности – способствует пониманию стратегических целей и задач организации, а также формированию единого информационного пространства.

Результаты наблюдений показали, что корпоративные коммуникации и организация собраний используются для обсуждения целей и задач компании, а также для информирования сотрудников.

2. Внедрение системы регулярной обратной связи – создает возможности для развития сотрудников и улучшения рабочих процессов.

Результаты наблюдений показали, что для проведения мониторинга уровня удовлетворенности рабочими процессами, взаимоотношениями с руководителем и условиями труда, в рамках внутренних корпоративных систем регулярно проводятся опросы.

3. Организация обучающих программ по деловым коммуникациям.

В рамках программы корпоративного обучения предусмотрены специализированные курсы, направленные на усвоение техник коммуникации и саморегуляции.

4. Корпоративные мероприятия – способствуют неформальному общению и укреплению командного духа (встречи, конкурсы).

В рамках корпоративной культуры в компании организуются мероприятия (фестивали, спортивные игры), направленные на неформальное общение и укрепление командного духа (например, встречи, конкурсы, фестивали, спортивные игры). Однако подобные мероприятия проводятся не на всей территории Российской Федерации, а только в некоторых крупных городах, таких как Москва и Санкт-Петербург.

5. Система наставничества – помогает развить профессиональные навыки и личностные качества сотрудников, способствуя ускорению процесса адаптации в профессиональной среде.

В компании АО «Т-Банк» предусмотрена система наставничества в течение первых двух недель работы после трудоустройства.

6. Корпоративные социальные сети – разрушают иерархические барьеры и способствуют обмену знаниями между сотрудниками.

В АО «Т-Банк» есть корпоративная социальная сеть, в которой иногда проводятся различные конкурсы и мероприятия, направленные на повышение активности участников.

7. Создание и поддержание корпоративной культуры, основанной на принципах открытости и доверии.

Для формирования открытых доверительных отношений необходимо систематически осуществлять коммуникацию между сотрудниками. В условиях преимущественно удаленного формата работы в компании создание дружеских и доверительных отношений затруднено. Неформальное общение в большей степени осуществляется через мессенджеры и социальные сети. Анализ результатов наблюдения показал, что в мессенджерах общение в основном сосредоточено на рабочих вопросах, а обмен информацией личного характера или обсуждение иных аспектов жизнедеятельности происходит редко. При этом такие коммуникации охватывают лишь 20 % участников группы.

Отметим, что только в нескольких крупных городах есть офисные здания, но даже при их наличии это не является обязательным требованием для организации рабочего процесса. Посещение офиса регламентировано двухразовым присутствием в неделю при совпадении режима работы с рабочим графиком сотрудника. В компании в основном применяется удаленный формат работы.

С целью определения наличия чувства командного духа и степени удовлетворенности удаленным форматом работы 10 респондентам были заданы три вопроса:

1) «Есть ли у вас чувство, что вы «часть команды, часть корабля»?».

Только 20 % опрошенных воспринимают себя как часть команды, у 80 % опрошенных отсутствует ощущение командного духа, что свидетельствует о преобладании чувства «работаем сами по себе».

2) «Нравится ли вам удаленный формат работы?».

50 % респондентов ответили, что удаленный формат работы – это вынужденная мера, обусловленная семейными обстоятельствами, при этом выразив удовлетворенность данным форматом работы; 30 % респондентов выразили неоднозначное отношение, указав на наличие плюсов и минусов удаленной работы, только 20 % опрошенных ответили, что удовлетворены удаленным форматом работы.

3) «Если бы был выбор, где лучше работать – в офисе или удаленно, что бы вы выбрали?».

50 % опрошенных предпочли бы работать в офисе, 30 % выразили намерение совмещать форматы работы, при этом выразив предпочтение работы в офисе, 20 % опрошенных отдали предпочтение работе дома.

Данные включенного наблюдения позволили зафиксировать проблему высокой текучести кадров. Формально названная проблема не относится к предмету настоящего исследования, однако анализ результатов наблюдения

позволяет сделать вывод о том, что удаленный формат работы оказывает негативное влияние на взаимодействие между сотрудниками и, как следствие, на рост социального капитала. В данной ситуации верным решением представляется только одно – расширение площади офисных помещений и возвращение к традиционному офисному формату работы для большинства сотрудников, кроме тех, кому по объективным причинам необходимо продолжать работать удаленно.

Ожидаемый результат: сокращение текучести кадров, создание предпосылок для роста социального капитала.

Заключение

Таким образом, от эффективности коммуникаций напрямую зависит точность и скорость выполнения стратегических, тактических и оперативных целей и задач. Также немаловажное значение имеют межличностные неформальные коммуникации, ведь именно они влияют на рост социального капитала и, как результат, на желание и стремление сотрудников помогать друг другу в достижении организационных, профессиональных и личностных целей. Направления дальнейших исследований связаны с изучением описания механизмов влияния на устойчивый рост человеческого и социального капиталов участников финансовой организации посредством деловых и межличностных коммуникаций.

Список литературы

1. Важенин И.С. Бизнес-коммуникации в современном менеджменте. – М. : ИНФРА-М, 2024. – 320 с.
2. Гершанок А.А., Ощепков А.М. Менеджмент [Электронный ресурс] / Пермский государственный национально-исследовательский университет. – Пермь, 2018. – 310 с. – URL: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/gershanok-oshepkov-menedzhment.pdf> (дата обращения: 03.01.2025).
3. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 562 с. ISBN 978-5-222-17060-1.
4. Межличностная и деловая коммуникация / С.Н. Большаков, П.Ю. Гурушкин, Н.П. Коваленко [и др.]. – СПб. : СПбГУ, 2011. – 179 с.
5. Фейзба М.Я. Социальный капитал как фактор экономического развития территории : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 5.2.6. – М., 2007. – 31 с.
6. Фукуяма Ф. Социальный капитал // Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу. – М. : Московская школа политических исследований, 2002. – С. 121–148.
7. Центр коммуникаций и цифровых решений Московской школы управления «Сколково» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/kak-plohie-kommunikacii-snizhayut-effektivnost-biznesa/> (дата обращения: 06.02.2025).

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ОСЛОЖНЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Сашина Татьяна Владимировна, магистрант кафедры
педагогики и психологии
Липкина Нина Григорьевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается проблема организации индивидуальной работы с детьми дошкольного возраста с осложненным поведением. Раскрывается сущность понятия «осложненное поведение», его признаки и основные причины проявления в дошкольном возрасте. Проанализированы педагогические условия, обеспечивающие эффективность профилактической и коррекционной работы, включающей преддевиантную диагностику, комплексную профилактику и организацию партисипативных отношений в детском коллективе. Особое внимание уделено обзору и сравнительному анализу современных программ и подходов к коррекции осложненного поведения («Позитивная педагогика», программа «Тропинка к своему Я», игровые тренинги). На основе проведенного анализа разработаны рекомендации по выбору методов индивидуальной работы с учетом особенностей ребенка, способствующих не только коррекции поведенческих нарушений, но и успешной социализации дошкольников.

Ключевые слова: осложненное поведение, дошкольный возраст, индивидуальная работа, педагогическая поддержка, преддевиантная диагностика, коррекционные программы, партисипативный подход.

FEATURES OF ORGANIZING INDIVIDUAL WORK WITH CHILDREN WITH PROBLEM BEHAVIOR IN A PRESCHOOL SETTING

Tatyana V. Sashina, Master's Student in the Program Psychological
and Pedagogical Education
Nina G. Lipkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and Psychology

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. The article addresses the problem of organizing individual work with preschool children exhibiting complicated behavior. The essence of the concept of «complicated behavior», its signs, and the main reasons for its manifesta-

tion in preschool age are revealed. The key pedagogical conditions that ensure the effectiveness of preventive and corrective work are analyzed, including pre-deviant diagnostics, comprehensive prevention, and the organization of participative relationships in the children's group. Special attention is paid to the review and comparative analysis of modern programs and approaches to correcting complicated behavior («Positive Pedagogy», the «Path to Myself» program, game trainings). Based on the analysis, recommendations are formulated for selecting and applying methods of individual work, taking into account the child's characteristics, which contributes not only to the correction of behavioral disorders but also to the successful socialization of preschoolers.

Key words: complicated behavior, preschool age, individual work, pedagogical support, pre-deviant diagnostics, correctional programs, participative approach.

Современная образовательная ситуация характеризуется увеличением количества детей дошкольного возраста с различными поведенческими трудностями. Раннее выявление и коррекция подобных проявлений являются важными для последующей успешной адаптации и развития ребенка [5].

В психолого-педагогической литературе для описания устойчивых нарушений социальных норм все чаще используется термин «осложненное поведение», введенный Н.Е. Щурковой как альтернатива стигматизирующим понятиям «трудный» или «девиантный» [7]. Под «осложненным поведением» понимаются устойчивые отклонения от социальных и культурных норм жизни – гигиенических, эстетических, речевых и, прежде всего, этических [7].

Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки научно-обоснованных подходов к организации индивидуальной работы с такими детьми в условиях дошкольного образовательного учреждения, поскольку несвоевременное или некомпетентное педагогическое вмешательство может привести к усугублению проблем и дезадаптации ребенка. Осложненное поведение в дошкольном возрасте может проявляться в виде агрессии, непослушания, повышенной тревожности, гиперактивности, конфликтности со сверстниками и взрослыми. Его причины многогранны и часто кроются в особенностях семейного воспитания (гиперопека, гипопротекция, авторитарность, противоречивость требований), педагогических ошибках, а также в индивидуально-психологических особенностях самого ребенка [3, 6].

Эффективная организация индивидуальной работы с детьми, демонстрирующими осложненное поведение, должна базироваться на ряде педагогических условий, среди них:

– *Преддевиантная диагностика и профилактика.* Данное условие предполагает раннее выявление признаков поведенческих отклонений с помощью наблюдения, бесед, анализа продуктов деятельности (рисунки, поделки) [4]. Диагностика носит полифункциональный характер и служит основой для построения индивидуального маршрута психолого-педагогического сопровождения. Профилактика должна быть комплексной, включающей психологическую (развитие эмоционально-волевой сферы), педагоги-

ческую (создание благоприятной образовательной среды) и социальную (взаимодействие с семьей) составляющие [1].

– *Организация партисипативных отношений.* Речь идет о создании в группе атмосферы соучастия, доверия и взаимной ответственности. Педагог выступает не в роли авторитарного руководителя, а в роли партнера, вовлекающего ребенка в совместную деятельность, диалог и принятие решений. Это способствует формированию у ребенка субъектной позиции, самостоятельности и навыков конструктивного взаимодействия [2].

Важным направлением работы является осознанный выбор и адаптация коррекционных программ. В практике дошкольных образовательных учреждений хорошо зарекомендовали себя следующие подходы:

– *Позитивная педагогика* (аналог зарубежной системы PBIS). Данный подход основан на бихевиористских методах и делает акцент на предупреждении проблемного поведения через систему четких правил, позитивного подкрепления (похвала, поощрения) и создание предсказуемой среды. Он особенно эффективен для детей с импульсивным, гиперактивным поведением, так как работает с внешними проявлениями [2].

– *Программа «Тропинка к своему Я» О.В. Хухлаевой.* Эта программа направлена на психокоррекцию и развитие эмоционального интеллекта. Используя игровые, арт-терапевтические и релаксационные техники, она помогает ребенку осознать свои эмоции (гнев, страх, тревогу), понять их причины и найти социально приемлемые способы их выражения. Подход наиболее результативен при работе с агрессией, вызванной внутренними конфликтами и тревожностью [5].

– *Игровые тренинги.* Данные программы обеспечивают комплексное воздействие через моделирование социальных ситуаций в группе. Они способствуют развитию коммуникативных навыков, эмпатии, нормализации самооценки и успешной социализации ребенка, что особенно важно при признаках социальной дезадаптации [3].

Сравнительный анализ программ показывает, что не существует универсального метода. Выбор стратегии должен определяться индивидуальными особенностями ребенка и причинами его осложненного поведения. Наилучшие результаты достигаются при интеграции подходов: сочетании поведенческих методов «Позитивной педагогики» с глубинными психокоррекционными техниками, направленными на развитие эмоциональной сферы.

Таким образом, организация индивидуальной работы с детьми с осложненным поведением в ДООУ представляет собой комплексный и многоуровневый процесс. Его эффективность определяется своевременной диагностикой, построением индивидуальной траектории развития, созданием поддерживающей партисипативной среды в группе и грамотным применением коррекционных программ. Ключевым фактором успеха является гибкость подхода, когда педагог, опираясь на понимание причин поведения конкретного ребенка, комбинирует методы и техники, обеспечивая не только коррекцию поведенческих нарушений, но и целостное личностное развитие дошкольника, способствуя его благополучной социализации.

Список литературы

1. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением : учебно-методическое пособие для студентов / под ред. М.И. Рожкова. – М. : Владос, 2001. – 240 с.
2. Колесова С.В. Практическая позитивная педагогика : учебно-методическое пособие. – Барнаул : АлтГПА, 2014. – 226 с.
3. Макаренко А.С. Книга для родителей // Азбука воспитания. URL: <http://azbuka.ru/deti/kniga-dlya-oditelej-makarenko> (дата обращения: 20.10.2015).
4. Мишанова О.Г. Основы педагогического управления общением обучающихся : учебное пособие. – Челябинск : Образование, 2011. – 163 с.
5. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе. – М : Генезис, 2015. – 312 с.
6. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи : книга для педагогов и родителей. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
7. Щуркова Н.Е. Осложненное поведение как объект внимания социального педагога // Социальная педагогика. – 2006. – № 3. – С. 40–46.

ВЫПОЛНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАЗЛИЧНЫМИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ СТИЛЯМИ

Селькина Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и технологии обучения
и воспитания младших школьников

Киреева Анастасия Сергеевна, студент факультета педагогики
и методики начального образования

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Статья посвящена обоснованию необходимости учета индивидуальных познавательных стилей младших школьников при обучении решению текстовых арифметических задач. В работе представлена типология заданий, дифференцированных для учащихся с аналитическим и синтетическим стилями, и описываются результаты исследования, направленного на проверку гипотезы о зависимости качества выполнения задания от его соответствия индивидуальному познавательному стилю ученика. Полученные данные подтверждают наличие данной зависимости.

Ключевые слова: познавательные стили, младшие школьники, текстовые арифметические задачи, аналитический стиль, синтетический стиль, дифференциация заданий.

COMPLETION OF MATHEMATICS ASSIGNMENTS BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH VARIOUS COGNITIVE STYLES

Larisa V. Selkina, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Theory and Technology of Teaching and Education
of Primary School Students

Anastasia S. Kireeva, Student, Faculty of Pedagogy and Methodology
of Primary Education

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article explores the need to consider the individual cognitive styles of primary school students when teaching them to solve word-based arithmetic problems. The paper presents a typology of assignments differentiated for students with analytical and synthetic learning styles and describes the results of a study designed to test the hypothesis that the quality of assignment completion depends on its correspondence to the student's individual learning style. The findings confirm this relationship.

Key words: cognitive styles, primary school students, text arithmetic problems, analytical style, synthetic style, differentiation of tasks.

Введение

Современные образовательные стандарты начального общего образования акцентируют внимание на необходимости перехода к личностно ориентированному обучению, которое предполагает учет индивидуальных особенностей каждого ученика [7]. Одним из ключевых аспектов такой индивидуализации являются устойчивые различия в способах восприятия, переработки информации и организации познавательной деятельности, описываемые в психолого-педагогической литературе как познавательные стили. Проблема изучения познавательных стилей нашла отражение в работах таких исследователей, как Д. Каган, М. Виткин, Дж. Грегорк и др. [1]. В рамках нашего исследования в качестве основной выбрана классификация, предложенная Р. Гарднером, который выделяет три типа познавательных стилей: аналитический, синтетический и смешанный [8]. Аналитический стиль характеризуется ориентацией на детали, склонностью к пошаговому анализу, предпочтением четко структурированных заданий. Учащиеся-«аналитики» успешнее работают с алгоритмизированными инструкциями и заданиями на выделение отдельных элементов. Синтетический стиль, напротив, отличается целостным, глобальным восприятием, умением видеть связи и отношения, склонностью к открытым, творческим заданиям. «Синтетики» лучше справляются с задачами, требующими генерации идей, работы с образами и схемами [1].

Основная часть

Исследования, проводимые К.В. Сизовым, показали, что испытуемые с синтетическим стилем лучше справляются с заданиями на определение последовательности действий, легче вычлняют единый сюжет, быстрее и точнее находят сходство объектов, концентрируются на общих признаках (не видят различий), применяют схемы, при классификации выделяют один признак (не учитывая разные возможные варианты разбиения на группы), предпочитают задания открытого типа [5].

Субъекты с аналитическим стилем концентрируются на деталях, легче и быстрее вычлняют части, недостающие элементы, анализируют, выявляют различия, склонны к обобщению и абстрагированию, предпочитают задания закрытого типа, классифицируют по разным признакам [9].

Опираясь на выделенные предпочтения учеников с различными познавательными стилями, мы разработали типологию заданий к задачному материалу; в ее основе – ключевые умения, необходимые для успешного решения текстовых задач, среди них: анализ условия, построение модели, составление плана решения и осуществление контроля хода и результатов решения [9].

Для аналитического стиля характерны задания, направленные на пошаговый анализ и структурирование информации, например: задания на идентификацию элементов («Подчеркни условие одной чертой, вопрос – двумя»), задания на работу с готовыми моделями («Выбери верную схему»), задания на последовательные операции («Расставь этапы решения»), задания на проверку по образцу

(«Найди и исправь ошибки»). Для синтетического стиля специфичны задания, ориентированные на целостное восприятие и творческий подход – это задания на установление связей («Подбери вопрос к условию»), на создание моделей («Составь схему к задаче»), на генерацию идей («Предложи разные способы решения»), на преобразование («Составь обратную задачу», «Измени числовые данные так, чтобы задача имела несколько решений и ответов, имела разные способы решения»).

Разработанная типология позволила провести целенаправленный анализ задачного материала учебников по начальной математике [2] с точки зрения их ориентации на различные познавательные стили. Выявили, что около 70 % заданий ориентированы на аналитический стиль мышления, требуя работы с готовыми схемами и последовательного выполнения действий; 20 % заданий отнесены нами к синтетическому типу, 10 % – к смешанному.

Выявленный дисбаланс в распределении заданий в учебниках по стилям познавательной деятельности обусловил логику нашего дальнейшего исследования. Первым этапом мы выявили доминирующий познавательный стиль каждого участника исследования (это ученики 3 класса школы г. Перми) с использованием методики «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера [3, 6] в качестве диагностического инструментария. Установлено, что 72 % учащихся имеют синтетический стиль, 4 % – «аналитики», у 24 % – смешанный тип. Заметим, что содержание задачного материала, представленного в учебниках, имеет другую направленность (их большая часть ориентирована на «аналитиков»).

На следующем этапе была разработана и проведена диагностическая работа, содержащая парные задания на ключевые умения по решению тестовых задач [4]. Для каждого умения предлагалось по два задания, спроектированных с учетом познавательного стиля. Ученики (вне зависимости от выявленного у них преобладающего стиля) выполняли по два задания на каждое умение. Завершающей задачей выступил сравнительный анализ результатов, в ходе которого проводилось сравнение успешности выполнения заданий, соответствующих и не соответствующих познавательному стилю учащихся. Обработка данных показала, что 78 % учащихся демонстрировали значительно более высокие результаты при выполнении заданий, соответствующих их познавательному стилю. Учащиеся-«аналитики» успешнее справлялись со структурированными заданиями, требующими работы по алгоритму (85 % успешных решений против 42 % в заданиях для синтетиков). Сингетики показывали лучшие результаты в заданиях, предполагающих творческий подход и целостное восприятие (82 % успешных решений против 38 % в заданиях для «аналитиков»). Наибольшие различия в успешности выполнения наблюдались в заданиях на составление моделей задач и планирование решения, где разница достигала 45–50 %, тогда как в заданиях на анализ условия различия были менее выражены, но также статистически значимы (35–40 %).

Заключение

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: качество выполнения учебного задания младшими школьниками статистически значимо зависит от его соответствия индивидуальному познавательному стилю ученика.

Полученные данные демонстрируют, что учащиеся показывают значительно более высокие результаты при работе с заданиями, адекватными их стилю переработки информации.

Выявленная зависимость позволяет предположить, что системный учет преобладающего стиля познавательной деятельности ученика в процессе обучения решению текстовых задач позволит повысить качество сформированности умений в этой области знания. Разработанная типология заданий может служить основой для организации дифференцированного обучения математике младших школьников с различными познавательными стилями. Проверка эффективности данного подхода определяет перспективу нашего дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Карпова Е.В., Яблокова А.В. Когнитивные стили: история вопроса и новые проблемы [Электронный ресурс] // CYBERLENINKA. – 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-stili-istoriya-voprosa-i-novye-problemy> (дата обращения: 06.03.2025).
2. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. 3 класс : учебник для общеобразовательных организаций в 2-х ч., Ч. 1. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 2015.
3. Селькина Л.В., Худякова М.А., Демидова Т.Е. Методика преподавания математики. – Пермь, 2013. – 129 с.
4. Селькина Л.В., Худякова М.А. Учимся решать задачи. – Пермь, 2015. – 56 с.
5. Сизов К.В. Использование процессуальных показателей для диагностики индивидуального стиля мышления // Новые исследования в психологии. – М., 1988. – № 1. – С. 38.
6. Тест Гарднера (методика свободной сортировки объектов) [Электронный ресурс] // Bstudy.net. – URL: https://bstudy.net/893126/sport/test_gardnera_metodika_svobodnoy_sortirovki_obekto (дата обращения: 06.03.2025).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://shkolapeschanskaya-r45.gosweb.gosuslugi.ru/> (дата обращения: 06.03.2025).
8. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М. : Педагогика, 1977.
9. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль в общении. – Ростов-на-Дону, 1994.

**ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНИНА МИРА:
ДИАЛОГ КУЛЬТУР В АРХИТЕКТУРЕ ЗАХИ ХАДИД
КАК МОДЕЛЬ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

Сидорчукова Любовь Георгиевна,

кандидат исторических наук,
доцент кафедры культурологии, музыковедения
и музыкального образования

Деркач Дарья Валерьевна, студент факультета музыки

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается потенциал архитектуры Захи Хадид как инновационного инструмента для формирования общекультурных компетенций в воспитании граждан мира. Исследование строится вокруг концепции диалога культур В.С. Библера, в котором он акцентирует внимание на взаимодействии и преемственности культур и традиций. Он считает такой подход основой глобального мышления, в котором развиваются межкультурные компетенции. Особое внимание уделяется анализу архитектурных проектов Захи Хадид, в которых наблюдается синтез восточных архитектурных традиций и западных технологий параметризма. Таким образом, синтез визуализирует сложные процессы межкультурного взаимодействия, способствуя осмыслению и интеграции различных культурных кодов. Архитектура Хадид демонстрирует, как инновационные формы и конструкции могут служить платформой для диалога между различными культурными парадигмами, создавая уникальные пространственные нарративы, отражающие богатство и многообразие мировой культуры.

Исследование показывает, что анализ современных архитектурных проектов Захи Хадид способствует развитию осознанности и критического мышления у обучающихся, совершенствуя способность к восприятию и оценке культурных различий. В условиях глобализации и культурного многообразия, архитектура Хадид может служить эффективным инструментом для формирования ценностных ориентиров, направленных на укрепление межкультурного диалога и взаимопонимания.

Ключевые слова: Заха Хадид, архитектура, западный параметризм, синтез традиций, диалог культур.

EDUCATION OF GLOBAL CITIZENSHIP: DIALOGUE OF CULTURES IN ZAHA HADID'S ARCHITECTURE AS A MODEL FOR DEVELOPING GENERAL CULTURAL COMPETENCIES

Lyubov G. Sidorchukova, PhD in History, Associate Professor,
Department of Cultural Studies, Musicology, and Music Education

Daria V. Derkach, Student, Faculty of Music

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article examines the potential of Zaha Hadid's architecture as an innovative tool for developing general cultural competencies in educating global citizens. The study is based on Vladimir Solomonovich Bibler's concept of dialogue of cultures, which emphasizes the interaction and continuity of cultures and traditions. He considers this approach the foundation of global thinking, which fosters intercultural competencies. Particular attention is paid to the analysis of Zaha Hadid's architectural projects, which feature a synthesis of Eastern architectural traditions and Western parametricist technologies. This synthesis thus visualizes complex processes of intercultural interaction, facilitating the understanding and integration of diverse cultural codes. Hadid's architecture demonstrates how innovative forms and structures can serve as a platform for dialogue between different cultural paradigms, creating unique spatial narratives that reflect the richness and diversity of world culture.

The study demonstrates that the analysis of Zaha Hadid's contemporary architectural projects promotes awareness and critical thinking in students, enhancing their ability to perceive and appreciate cultural differences. In a context of globalization and cultural diversity, Hadid's architecture can serve as an effective tool for shaping value orientations aimed at strengthening intercultural dialogue and mutual understanding.

Keywords: Zaha Hadid, architecture, Western parametricism, synthesis of traditions, dialogue of cultures.

Введение

На сегодняшний день процессы глобализации охватывают почти все сферы деятельности общества, стирая границы между своей и чужой культурой. Зачастую они диктуют противоречивый диалог между различными культурными мирами. В этих условиях система воспитания сталкивается с новыми «вызовами». Необходимо подготовить не просто знающего специалиста, а личность, способную самостоятельно выстраивать траектории своего развития, критически мыслить и взаимодействовать в стремительно развивающемся мире. Ключевым инструментом для решения этой задачи становится формирование общекультурных компетенций, под которыми понимается интегративное качество личности, включающее систему знаний о культурном разнообразии мира, ценностное отношение к иным культурам и их традициям, а также практические навыки продуктивной деятельности в поликультурной среде.

Для формирования данных компетенции концепция «диалога культур» является сущностной основой, разработанной в трудах В.С. Библера. В его понимании культура существует не изолированно, а в непрерывном диалогическом взаимообмене с другими культурами, сохраняя свою уникальность, обогащаясь через контакт с другими. Это столкновение смыслов рождает новые идеи и понимание [1].

Основная часть

В качестве эффективной модели визуализированного диалога культур может служить архитектурное наследие Захи Хадид. Так как архитектура является одним из наиболее выразительных видов искусства, способным передавать культурные, исторические и национальные особенности общества, проекты Захи Хадид отличаются смелыми и инновационными решениями, сочетающими в себе функциональность, эстетику и экологичность. Арабские каноны играют особую роль в мировой художественной культуре, олицетворяя красоту и символизируя духовное содержание, которое мы можем проследить в проектах Захи Хадид. Ее работы сочетают в себе современный взгляд на традиционные ценности Ближнего Востока. Такие проекты, как Центр Гейдара Алиева в Баку или развлекательный комплекс Galaxy SOHO в Пекине, представляют собой синтез традиций и инноваций. Арабские архитектурные традиции – это не только сложная геометрия, путь от простых ранних форм до высокохудожественных ансамблей, разнообразие культурного влияния всех восточных династий, гармония пропорций, богатое оформление, использование объемных надстроек, но и сакральная символика.

«Текучесть форм исторически была присуща исламской архитектуре. Многочисленные сетки или последовательности столбцов здесь текут в бесконечность, как деревья в лесу, создавая иерархическое пространство. Непрерывные каллиграфические и орнаментальные узоры перетекают от ковров на стены, со стен на потолки, с потолков на купола, устанавливая бесшовные взаимосвязи и размывая различия между архитектурными элементами и окружающей средой». Заха Хадид придала этому историческому пониманию архитектуры новый импульс, создав новую идентичность, основанную на традиции [3].

В качестве примера можно рассмотреть Центр Гейдара Алиева в Баку (Азербайджан), в котором архитектор превратила исторические принципы в новаторские пространственные решения. Она рассматривала этот Центр как один из своих ключевых архитектурных проектов.

Данное сооружение представляет собой уникальное архитектурное произведение, в котором гармонично сочетаются архитектурные и символические элементы. Использование параметрического дизайна из современных строительных материалов позволило Захе Хадид создать объект, который стирает границы между архитектурой и городским ландшафтом. В этом проекте воплощены ключевые принципы традиционной исламской архитектуры – это пластика форм, организация пространства и работа со светом. Особое внимание уделяется трансформации исторических прототипов в новаторский архитектурный язык. Современная архитектура Ближнего Востока сталкивается с необходимостью сохранения культурной идентичности в условиях глобализации. Зда-

ние Центра Гейдара Алиева в Баку, спроектированное Захой Хадид, является примером успешного диалога между традицией и инновацией. Несмотря на футуристическую концепцию, проект глубоко интегрирован в традиционные архитектурные принципы арабского зодчества.

Это проявляется в динамике пространства, оно представляет собой сложную оживленную конструкцию, напоминающую классические арабские дворцы. Тенденция проявляется не только в визуальной сложности пластики, но и в способе взаимодействия с реципиентами, так как исламские дворцы строились по принципу постепенного раскрытия пространства, в котором посетители последовательно переходили от закрытых помещений к открытым дворцовым площадям и внутренним дворам. Волнообразные фасады и детали интерьера имитируют ритм арабских дворцовых анфилад, постепенно сопровождающих посетителей, избавляя их от восприятия резких переходов между помещениями. Линии стен как будто «стекают» и повторяют пластику исламских арок.

Традиционные арабские дворцы будто срастались с природным ландшафтом и были частью единой композиции, а вода служила «зеркалом» для архитектуры, здание Центра визуально продолжает холмистый рельеф Баку, его холмы напоминают естественные песчаные дюны, а водоемы вокруг отражают фасад, дополняя при этом ритм и объем конструкции.

В арабских дворцах свет проходил через сетчатые решетки – машрабийи, создавая узорчатые тени. В проектах Захи полупрозрачные панели фасадов работают как «современные машрабийи». Они рассеивают свет и углубляют свет внутри здания. В средневосточных дворцах через геометрию выражались идеи бесконечности и божественного порядка. В Центре Гейдара Алиева эта идея выражена в застывшей форме фасада здания. Это будто песчаная дюна, застывшая в момент кульминации, она вот-вот спадет и примет свою привычную форму. В эту концепцию архитектор вложила метафизический смысл о времени и потоке. Застывшая динамика выражается во всей бетонно-панельной конструкции [4].

Особый смысл можно найти в выбранном цвете для конструкции – песочно-белый. Преобладание бежевых, кремовых и белых оттенков – это не просто дань моде, а осознанная отсылка к природным материалам, из которых веками строили в арабском мире. В прибрежных регионах и горных районах применяли светлый камень, который хорошо отражал солнечные лучи и сохранял прохладу внутри. Для декоративных элементов использовали гипс и алебастр – они создавали ажурные узоры и украшали интерьеры [4, 5]. Светлые поверхности отражают солнечные лучи, снижая нагрев зданий, что критически важно в сухом и жарком климате. Бежевые и песочные фасады создают визуальную связь с исторической застройкой, подчеркивая культурную идентичность. Тенденции современных застроек ценят лаконичность, которую идеально дополняют природные оттенки. Белый песок и пустынные дюны – это не просто стилистический выбор, а уважение к многовековым строительным традициям.

Заключение

На подобных архитектурных проектах обучающийся осознает, что культурная идентичность – это активная форма коммуникации между людьми, это воспитание через уважение к традициям, разрушение стереотипного мышления и борьба с предубеждениями. Архитектура становится наглядным уроком, в котором транслируется диалог и разные культурные коды, взаимообогащающие друг друга. Заха Хадид продемонстрировала подлинную глобальность, которая родилась из синтеза уникальных традиций восточной пластики и западного параметризма. Суммируя все выводы, можно сказать, что проекты Хадид служат не только объектом для искусствоведческого анализа, но и эффективным межпредметным ресурсом для достижения личностных результатов. Обучающийся формирует ценностно-смысловые установки, отражающие индивидуально-личностные позиции и социальные компетенции.

Список литературы

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.
2. Пиотровский М.Б. Аравийские корни ислама : доклад на 32-м Международном конгрессе по азиатским и североафриканским исследованиям; Гамбург, 1986. – М. : Наука, 1986. – 11 с.
3. Шайхутдинова А. Заха Хадид: «Творчество – это способ осмысления мира» [Электронный ресурс]. – URL: <https://losko.ru/zaha-hadid-biography/> (дата обращения: 09.10.2025).
4. Moughtin C. Urban Design: Street and Square. – London : Routledge, 2003. – 320 p.
5. Safiullah K. Symbolism in Islamic Architecture. – New Delhi : Wellworth Books International, 2011. – 137 p.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В МУЗЕЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ «DIGITAL-ЭВОЛЮЦИЯ»

Скорнякова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук,
декан математического факультета, доцент
Пономарева Александра Анатольевна,
студент математического факультета

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается актуальность использования образовательного туризма в системе дополнительного математического образования. Рассматриваются теоретические основы образовательного туризма и анализируются современные примеры его реализации в математической сфере. Основным результатом исследования является разработка авторской программы экскурсии для музея вычислительной математики «Digital-Эволюция» Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, включающей интерактивные форматы (квест, интеллектуальную игру, дебаты). Программа нацелена на развитие интереса к математике через погружение в историю вычислительной техники и связь учебного содержания с национальным научным наследием.

Ключевые слова: образовательный туризм, математическое образование, дополнительное образование, музейная педагогика, популяризация математики.

IMPLEMENTING EDUCATIONAL TOURISM AT THE «DIGITAL-EVOLUTION» MUSEUM OF COMPUTATIONAL MATHEMATICS

Anna Y. Skornyakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Dean
of the Faculty of Mathematics, Associate Professor
Alexandra A. Ponomareva, Student, Faculty of Mathematics

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article substantiates the relevance of using educational tourism in the system of supplementary mathematics education. It examines the theoretical foundations of educational tourism and analyzes current examples of its implementation in the field of mathematics. The main result of the study is the development of a customized tour program for the «Digital-Evolution» Museum of Computational Mathematics at Perm State Humanitarian Pedagogical University, including interactive formats (quests, intellectual games, and debates). The program is aimed at devel-

oping an interest in mathematics through immersion in the history of computing technology and connecting the educational content with the national scientific heritage.

Keywords: educational tourism, mathematics education, supplementary education, museum pedagogy, popularization of mathematics.

Введение

Дополнительное математическое образование играет важную роль в современном мире. Математика развивает логическое мышление, учит мыслить структурировано, анализировать ситуации. Многие области знаний, такие как физика, информатика, инженерия и другие, основаны на математике. Также многие профессии требуют знания математики на высоком уровне. В Концепции развития математического образования в Российской Федерации сказано, что «качественное математическое образование необходимо каждому для его успешной жизни в современном обществе» [7]. Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что «важно, чтобы математика, естественнонаучная дисциплина увлекали молодых людей, увлекали ребят» [13]. В связи с этим так важно уделять внимание математическому образованию подрастающего поколения. Сегодня набирает популярность образовательный туризм, посредством которого можно обучать математике. Помимо этого, на Всероссийском съезде учителей и преподавателей математики в 2023 г. за круглым столом обсуждалась важность популяризации математики [12]. В связи с этим стоит обратить большее внимание на образовательный туризм, как на средство для дополнительного изучения математики школьниками.

Основная часть

Говоря о туризме на современном этапе его развития, можно отметить, что ключевой особенностью является его видовое разнообразие. Важно сказать, что большая часть видов туризма основывается на его цели. Одной из главных, обусловленных социальной сущностью человека, потребностей является потребность в познании. В связи с этим возникает один из видов туризма – образовательный.

Термин «туризм» (tourism) происходит от французского «tour», что значит «прогулка». В 1993 г. появилось общепринятое определение понятия «туризм», предложенное Статистической комиссией ООН. Оно звучало следующим образом: «Туризм есть деятельность лиц, которые путешествуют и осуществляют пребывание в местах, находящихся за пределами обычной среды, в течение периода, не превышающего одного года подряд, с целью отдыха, деловыми и прочими целями» [8, с. 9]. Также определение «туризма» можно получить из закона «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации»: «Туризм – временные выезды (путешествия) граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства (далее – граждан) из мест постоянного проживания в оздоровительных, познавательных, профессионально-деловых, спортивных, религиозных и иных целях без занятия оплачиваемой деятельностью в стране (месте) временного пребывания» [10].

В современном обществе туризм выполняет немало функций, среди которых:

1. Восстановительные: эмоциональные, психофизиологические.
2. Лечебные: терапевтические, профилактические, реабилитационные.

3. Развивающие: познавательные, образовательные, профессиональные.
 4. Развлекательные: досуговые, социальные, коммуникативные [16].
- Схема, отображающая функции туризма, представлена на рисунке.



Рис. Функции туризма

Выделяют следующие виды туризма: рекреационный, лечебный, познавательный, экологический, сельский, этнический, спортивный, деловой, образовательный [14]. Остановимся на одном из видов туризма – образовательном.

Рассмотрим его определение под авторством А.В. Фирсовой и С.Э. Мышлявцевой: «Образовательный туризм – поездки отдельных индивидов или их групп в определенные регионы и страны с целью получения образовательных услуг по разработанным учебным программам» [14].

И.В. Зорин приводит следующее определение: «Под образовательным туризмом понимаются туристские поездки, экскурсии с целью образования, удовлетворения любознательности и других познавательных интересов» [1, 2].

Также определение «образовательный туризм» предлагает А. Щербинина: «Вид отдыха, основной или второстепенной целью которого является изучение зарубежных языков, кулинарий или других дисциплин (экономики, менеджмента, маркетинга и др.), а также удовлетворение любознательности, повышение квалификации и приобретение нового опыта в той или иной профессии или сфере деятельности» [15].

Среди образовательного туризма выделяют следующие подвиды: туризм с целью изучения иностранных языков, туризм с целью профессионального обучения, туризм с целью спортивного обучения, а также поощрительные туры [14].

Образовательный туризм формирует у личности навыки образовательной мобильности, навыки самообразования. Сфера этого вида туризма включает в себя большинство видов обучения, которые реализуются вне постоянного места жительства [11].

Также вполне логично предположить, что классифицировать образовательный туризм можно по дисциплине, которая будет лежать в основе образо-

вательной программы. Например, математический, филологический, биологический, географический и др.

Таким образом, образовательный туризм имеет множество направлений, зависящих от цели и содержания программы.

А.Н. Ковалева выделяет принципы образовательного туризма [4]:

1. Принцип системности. В соответствии с этим принципом образовательный туризм описывается в таких понятиях, как элемент (туризм, образование), связь, структура, организация, управление, саморегуляция, стабильность, развитие, открытость, активность и др.

2. Педагогический принцип, предполагающий высокую степень педагогического участия в туристско-образовательном процессе.

3. Принцип многоуровневости. Образовательный туризм классифицируют по следующим критериям: возрастной и социальный признак, степень выраженности формального признака в образовании, дестинация, содержание. Каждый критерий имеет несколько уровней, исходя из этого появляется вариативность при составлении образовательных программ.

4. Принцип междисциплинарности. Усвоение учебных программ предполагает установление связей между дисциплинами.

5. Принцип межкультурности обусловлен разделением образовательного туризма на следующие уровни: национальный, региональный, межрегиональный, международный.

6. Принцип ресурсоемкости образовательного туризма. Развитию образовательного туризма способствует ресурсообеспеченность регионов, что включает детские оздоровительные лагеря, санатории, вузы, учреждения дополнительного образования, детские школы искусств, дома отдыха.

7. Принцип клиентоориентированности.

8. Принцип временной ограниченности.

Последние два принципа являются стандартными принципами, применимыми для всех видов туризма.

В последнее время в системе дополнительного образования в целом и дополнительного математического образования в частности ведется активный поиск и внедрение новых форм организации деятельности детей для совместного интеллектуального отдыха и развлечений, вызывающих у учащихся устойчивый интерес к изучаемому предмету [5].

В.В. Кертанова и И.К. Кондаурова считают, что дополнительное математическое образование – это составляющая школьного дополнительного образования, часть непрерывного математического образования, обеспечивающая посредством реализации дополнительных образовательных и досуговых программ на основе свободного выбора и самоопределения учащихся формирование у них устойчивого познавательного интереса к предмету; выявление и развитие математических способностей, необходимых для продуктивной жизни в обществе; повышение уровня математической образованности [3].

Исходя из того, какая дисциплина будет лежать в основе программы образовательного туризма, можно рассматривать разные направления образовательного туризма, среди которых есть и математическое. И.К. Кондаурова

определяет математический туризм, как вид образовательного туризма, в основе которого лежат маршруты, направленные на изучение математики [6]. Этот же автор предлагает формы математического туризма: экскурсии, походы, туры, туристические игры и т. д.

В мировой практике математический туризм можно встретить в проекте MathCityMap. На сайте группы представлены математические маршруты, созданные для учащихся разных стран. Также там представлены статьи по итогам конференций и семинаров, посвященных вопросам математических маршрутов. Ими же разработано мобильное приложение – MathCityMap, где пользователи могут пройти любой из представленных математических маршрутов [9].

В Москве функционирует проект Chexov Travel, который стал победителем конкурса туристических стартапов Moscow Travel Hub 2020 комитета по туризму г. Москвы. Одна из его программ носит название интерактивная экскурсия по теме школьной программы «Магия чисел». Есть вариации сценария для 3–4-х классов, 5–6-х классов, а также для 7–9-х классов. Экскурсию проводят эксперты из МФТИ и учителя математики г. Москва. Продолжительность экскурсии – 2 часа. Экскурсовод предлагает участникам мастер-класс по написанию римских чисел и рисованию правильных геометрических фигур, объяснение законов математики в музыке на примере известных мелодий, развенчивание мифов про золотую спираль вокруг нас, математические загадки. Вот как описывают план проведения экскурсии сами создатели проекта: «Встречаемся на Триумфальной площади, знакомимся с экспертом-математиком. По дороге до сада «Аквариум» узнаем о связи математики и искусства. На месте выясняем, чем же отличился Пифагор в музыке. Разбираемся в секретах золотого сечения на Патриарших прудах и ищем примеры его применения в литературе у памятника Крылову» [16].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что практика математического туризма имеет проявления и в мире, и в нашей стране, но это не развито повсеместно, а встречается лишь как единичные случаи.

На базе математического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ) реализуются мероприятия дополнительного математического образования. Одним из направлений дополнительного математического образования ПГГПУ является музей вычислительной математики «Digital-Эволюция».

Нами была разработана программа для реализации образовательного туризма в музее вычислительной математики «Digital-Эволюция».

Цель программы: прививать интерес к математике, продолжать формирование представления учеников о математике как о науке со своими характерными этапами развития и особенностями.

Темы для цикла экскурсий были подобраны следующие: «История развития вычислительной математики», «Математический марафон», «Математические дебаты». Программа рассчитана на 5–6 классы. Формы экскурсий: квест, интеллектуальная игра, дебаты.

Примером работы является наша станция «Московское государство» в рамках квеста «История развития вычислительной математики». Структура

взаимодействия на каждой станции следующая: команда попадает на станцию, где им сообщают ее название (временной промежуток и местоположение), а после предлагают решить задачу и узнать, на сколько лет назад они переместились. После этого им показывают экспонат того времени и обучают, как с помощью него выполнять вычисления (среди них русские счеты, арифмометр, модель палочек Непера).

Помимо того, что участники квеста научатся складывать и вычитать на русских счетах, мы также обратим их внимание на важные факты. Русские счеты – отечественное изобретение, которое веками было незаменимым инструментом для русских купцов, бухгалтеров и ученых. Они использовались в России повсеместно вплоть до середины 1990-х гг., т. е. еще каких-то 30 лет назад. Таким образом, обычные счеты превращаются из музейного экспоната в символ смекалки, практичности и долговечности русской инженерной мысли.

Другой пример – работа со станции «Париж прошлого», где мы знакомим с арифмометром. Выбран Париж, так как первые арифмометры появились там. Но мы акцентируем, что в СССР также были изобретены арифмометры в XX в. Мы рассказываем, что в СССР самым массовым и известным арифмометром стал «Феликс», названный в честь Феликса Дзержинского. «Феликс» отличался невероятной надежностью и прочностью, что является общей чертой многих советских изделий.

Через эту историю школьники понимают, что математика и вычислительная техника – это не абстрактные понятия, а основа технического прогресса, в котором их страна играла и играет значительную роль.

Среди других форм интерактивных экскурсий – интеллектуальная игра «Математический марафон», включающая в себя несколько раундов, объединенных различными тематиками (задания, посвященные истории математики – системам счисления древних народов и теории делимости). В качестве примера – знакомство со славянской системой счисления. Экскурсоводы показывают и рассказывают, как записывали числа древние славяне, а потом предлагают сделать это самостоятельно. Группа делится на команды и выполняет задания. По итогу баллы подсчитываются и присуждаются места.

Следующая форма – математические дебаты. Мы предлагаем участникам обсудить следующие темы:

1. «Так ли важна математика в жизни современного человека?».
2. «Правда ли, что математика везде и всюду?».
3. «Можно ли сказать, что математика – это игра?».
4. «Нужно ли учиться выполнять действия с числами, если существуют калькуляторы?» и др.

Заключение

В заключение следует отметить, что образовательный туризм, обладая значительным педагогическим потенциалом, открывает новые горизонты для дополнительного математического образования. Несмотря на существование единичных успешных проектов, математический туризм как системное явление в России еще не сформирован.

В качестве решения данной проблемы в статье предложена авторская программа, адаптированная для музея вычислительной математики «Digital-Эволюция» ПГГПУ. Программа, включающая интерактивные формы работы (квесты, игры, дебаты), нацелена не только на усвоение математических знаний, но и на развитие познавательного интереса, а также на патриотическое воспитание через демонстрацию вклада отечественных ученых и инженеров в развитие вычислительной техники.

Подводя итоги, можно утверждать, что реализация подобных программ способна сделать математику более привлекательной и доступной для школьников, отвечая тем самым на вызовы современности, обозначенные в Концепции развития математического образования и инициативах по его популяризации.

Список литературы

1. Бабина Ю.В., Павелкин В.Н., Скорнякова А.Ю. Особенности реализации технологии образовательного туризма в условиях цифровой трансформации // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2024. – № 20. – С. 19–25.

2. Зорин И.В., Квартальнов В.А. Энциклопедия туризма: справочник. – М. : Финансы и статистика, 2003. – 267 с.

3. Кертанова В.В., Кондаурова И.К. Развивающий контекст методов обучения математике // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. – 2006. – № 8. – С. 168.

4. Ковалева А.Н. Педагогический потенциал образовательного туризма в системе непрерывного образования человека : автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. – Великий Новгород : ФГБОУ ВПО Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2013. – URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheski-potentsial-obrazovatel'nogo-turizma-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya-chelo> (дата обращения 15.03.2025).

5. Кондаурова И.К., Давлетова Н.К. Математический туризм как форма дополнительного образования младших подростков [Электронный ресурс] // Карельский научный журнал. – 2018. – № 2 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskiy-turizm-kak-forma-dopolnitelnogo-obrazovaniya-mladshih-podrostkov> (дата обращения: 31.01.2025).

6. Кондаурова И.К., Матершева Л.Н. Организация внеурочной деятельности школьников по математике с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона // Детство, открытое миру : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 278–282.

7. Концепция развития математического образования в Российской Федерации № 2506-р, утверждена распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 (ред. 08.10.2020) [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/499067348> (дата обращения: 28.03.2025).

8. Кусков А.С., Джеладян Ю.А.. Основы туризма : учебник. – М. : КНОРУС, 2008. – 400 с.

9. Лекция профессора Матиаса Людвига о научном проекте MathCityMap [Электронный ресурс]. – URL: <http://mpgu.su/anonsyi/lektsiya-professora-matiasa-lyudviga-universitet-g-> (дата обращения: 19.02.2025).
10. Об основах туристской деятельности в Российской Федерации : Федеральный закон № 12-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон» от 5 февраля 2007 г., принят Государственной Думой 17.01.2007, одобрен Советом Федерации 24.01.2007 (ред. от 04.06.2018) [Электронный ресурс] – URL: <https://base.garant.ru/12151852> (дата обращения: 24.03.2025).
11. Основы андрагогики : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая [и др.]; под ред. И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – С. 159–160.
12. Программа Всероссийского съезда учителей и преподавателей математики [Электронный ресурс]. – URL: <https://event.msu.ru/mct2023/program> (дата обращения: 24.03.2024).
13. Путин перечислил необходимые меры в образовании [Электронный ресурс]. – URL: <https://1prime.ru/20250206/putin-854731760.html> (дата обращения: 07.04.2025).
14. Фирсова А.В., Мышлявцева С.Э. Образовательный туризм в Пермском крае : учеб.-метод. пособие // Пермский государственный национально-исследовательский университет. – Пермь, 2014. – 149 с.
15. Щербинина А. Образовательный туризм [Электронный ресурс]. – URL: http://womanwiki.ru/w/Образовательный_туризм (дата обращения: 05.03.2025).
16. Chexov Travel. Интерактивная экскурсия по теме школьной программы «Магия цифр» [Электронный ресурс]. – URL: <https://chexovtravel.ru/matematika> (дата обращения 19.04.2025).

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ ИНСУЛЬТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЛИНГ-СИСТЕМЫ LEVITAS

Смутина Елена Викторовна, студент 2-го курса магистратуры
Пузырев Валерий Николаевич, студент 2-го курса магистратуры
Энгаус Анна Витальевна, студент 1-го курса магистратуры
факультета физической культуры

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматриваются возможности сочетания различных методик в сфере физической реабилитации пациентов со спастикой в верхней конечности после ишемического инсульта. Представлен комплекс упражнений на слинг-системе Levitas после использования ботулинотерапии для женщин 50–60 лет. Полученные нами результаты показывают, что наблюдается более значительное улучшение по всем показателям (уменьшение тонуса, улучшение функции пораженной руки, ее мобильность, функциональные резервы дыхательной системы) в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Это свидетельствует о том, что использование слинг-системы Levitas может быть эффективным дополнением к традиционным методам реабилитации пациентов после инсульта.

Ключевые слова: ишемический инсульт, спастичность, ботулотоксин, слинг-система Levitas, комплексный подход.

FEATURES OF PHYSICAL REHABILITATION OF PATIENTS AFTER STROKE USING THE LEVITAS SLING SYSTEM

Elena V. Smutina, 2nd year Master's Degree Student
Valery N. Puzyrev, 2nd year Master's Degree Student
Anna V. Engaus, 1st year Master's degree Student Faculty
of Physical Culture

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

Annotation. The article is devoted to the consideration of the possibilities of combining various techniques in the field of physical rehabilitation of patients with upper limb spasticity after ischemic stroke. A set of exercises on the Levitas sling system after using botulinum therapy for women aged 50–60 years is presented. Our results show that there is a more significant improvement in all indicators (decreased tone, improved function of the affected arm, its mobility, and functional reserves of the respiratory system) in the experimental group compared with the control group.

This indicates that the use of the Levitas sling system can be an effective complement to traditional methods of rehabilitation of patients after a stroke.

Keywords: ischemic stroke, spasticity, botulinum toxin, Levitas sling system, integrated approach.

Введение

Инсульт остается одной из главных причин инвалидизации и смертности. Заболевание «молодеет», порой поражая людей 30–40 лет, нередко случаи и у детей. Одними из причин негативных последствий, которые мы можем наблюдать после происшествия, известного как «катастрофа мозга», – проявление пареза или паралича (мышечной слабости) или спастичности (повышенного тонуса мышц). В свою очередь, описанные выше нарушения двигательных функций затрудняют процесс реабилитации, увеличивая время восстановления социально-бытовой активности пациентов. Мешая самообслуживанию, негативно влияют и на психологическое состояние больного. Наибольшие затруднения вызывает развивающееся во времени спастичность [5].

Ботулинотерапия – это метод лечения, основанный на введении ботулинического токсина типа А (БТА) в спастичные мышцы. Механизм действия ботулотоксина заключается в блокировании выделения ацетилхолина в нервно-мышечных синапсах, что приводит к временному снижению мышечного тонуса. Это позволяет уменьшить спастичность, боль и улучшить двигательные функции пациента.

Актуальным направлением реабилитации считается комплексный подход, включающий современные реабилитационные технологии с использованием слинг-систем в сочетании с введением ботулотоксина в спастичные мышцы для снижения высокого тонуса [2, 3]. Из множества слинг-систем мы применили систему Levitas, которая позволяет:

- снизить гравитационную нагрузку на пораженную конечность;
- увеличить амплитуду движений и восстановить подвижность суставов;
- активировать глубокие мышцы;
- адаптировать нагрузку индивидуально для каждого пациента.

Сочетание ботулинотерапии, создающей «терапевтическое окно», и занятий на слинг-системе Levitas позволяет эффективно использовать предоставленное время для восстановления двигательных функций, что делает этот подход перспективным в реабилитации пациентов после инсульта [1, 4].

Цель исследования – разработать методику физической реабилитации женщин 50–60 лет после инсульта с использованием слинг-системы Levitas в сочетании с антиспастичным действием ботулотоксина для восстановления двигательной функции верхней конечности на втором этапе реабилитации, и оценить ее эффективность.

В гипотезе мы предположили, что занятия ЛФК с использованием комплекса упражнений на слинг-системе Levitas в сочетании с ботулинотерапией будут способствовать уменьшению спастичности в верхней конечности, более быстрому восстановлению двигательных способностей и самообслуживания, а также улучшению координации пораженной конечности в пространстве.

Методы и организация исследования. Исследования проводились на базе городской клинической больницы им. С.Н. Гринберга в г. Пермь. В исследовании приняли участие 20 женщин в возрасте 50–60 лет с последствиями ишемического инсульта. Всем пациенткам проведена ботулинотерапия за 2 недели до поступления в ОМР. Организация исследования включала разделение пациентов на две группы по 10 человек: экспериментальную (с использованием слинг-системы Levitas) и контрольную (занятия на пассивном тренажере для снижения спастичности – Artromod – рука:

- 1) движение производится в плечевом суставе вперед и вверх;
- 2) отведение – приведение в виде согнутой в локтевом суставе руки и прямой руки).

Это позволило провести сравнительный анализ эффективности разных подходов. Были использованы различные методы оценки состояния пациентов, такие как индекс Ривермид для оценки мобильности, модифицированная шкала Ашфорта для оценки спастичности, тест Френча для оценки функций пораженной руки, а также методы исследования функциональных резервов дыхательной системы (экскурсия грудной клетки и ЖЕЛ – жизненная емкость легких), а также метод оценки значимости различий средних величин (t -критерий Стьюдента).

Разработана методика занятий на слинг-системе Levitas (рис. 1), которая включает в себя упражнения для восстановления двигательных функций верхних конечностей. В течение 2 недель (на время выходных давалось задание для самостоятельного выполнения, чтобы исключить эффект «отката») занятия проводились в индивидуальном формате с инструктором-методистом ЛФК, что позволило адаптировать нагрузку для каждого пациента. Занятия проводились 5 дней в неделю по 30 мин в день, итого 10 занятий.



Рис. 1. Слинг-система Levitas

Экспериментальная методика занятий состоит из 4 этапов:

- 1 этап (2 дня). Адаптация пациента к занятиям, минимальная нагрузка, обучение базовым движениям.
- 2 этап (3 дня). Увеличение амплитуды движений и времени задержки в растяжке.

– 3 этап (3 дня). Введение более сложных движений, увеличение нагрузки. Восстановление контроля над движением самим пациентом.

– 4 этап (2 дня). Максимальная амплитуда движений, укрепление мышц и улучшение координации.

Эта программа позволяет постепенно увеличивать сложность и нагрузку, что способствует эффективному восстановлению двигательных функций у пациентов с постинсультной спастичностью.

Рассмотрим комплекс физических упражнений подробнее:

– 1 этап.

Цель: адаптация к системе, снижение страха движений, легкая активация мышц.

Задача: достичь расслабления руки в системе подвесов, уменьшающую силу гравитации (3–5 мин).

Исходное положение (ИП): сидя на массажном столе, стопы на полу/степе.

Упражнение 1. Пассивная фиксация пораженной руки в слингах. Плечо и запястье фиксируются мягкими стропами к раме.

Упражнение 2. Микродвижения в плечевом суставе. Инструктор плавно покачивает руку в подвешенном состоянии (вперед-назад, амплитуда 2–3 см), затем пациент – «раскачиванием».

– 2 этап.

Цель: увеличение амплитуды движений, снижение спастичности.

И.П: сидя на массажном столе, стопы на полу/степе.

Упражнение 3. Постепенное отведение плеча. Инструктор поэтапно подтягивает стропы, увеличивая угол отведения (до 15–25°). Фиксация: 1 мин на каждом уровне.

Упражнение 4. Разгибание пораженной руки в локтевом суставе. Стропы натягиваются для мягкого выпрямления локтевого сустава. Дыхание: выдох на разгибании. ИП: лежа на здоровом боку.

Упражнение 5. Пассивное движение в плечевом суставе. Стол постепенно опускают, растягивая спазмированные мышцы плеча. Контроль: отсутствие болевого синдрома.

– 3 этап.

Цель: восстановление контроля над движением, функциональные тренировки.

И.П: сидя на массажном столе, стопы на полу/степе.

Упражнение 6. Наклоны корпуса в сторону пораженной руки. Рука фиксирована, пациент медленно наклоняется. Повторы с задержкой.

Упражнение 7. Ретракция плеча (движение «назад»). Стропы натягиваются для активации задних пучков дельтовидной мышцы.

И.П: сидя спиной к раме.

Упражнение 8. Имитация бытовых движений. Пациент пытается «достать» висящий перед ним предмет (мягкий конус).

– 4 этап.

Цель: закрепление результатов, интеграция в повседневные движения.

И.П: сидя на массажном столе, стопы на полу/степе.

Упражнение 9: Координация «здоровая рука – пораженная». Здоровая рука держит пораженную на рукоятке, тем самым вырабатывая синхронность движений.

И.П: стоя с опорой.

Упражнение 10: перенос предмета в заданную зону.

Результаты исследования и обсуждение. В начале нашего эксперимента экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ) не имели достоверных различий ($p > 0,05$) по всем показателям представленных методов исследования. По окончании проведенного эксперимента было выявлено, что в экспериментальной группе прослеживались достоверные увеличения показателей ($p < 0,05$). В контрольной наблюдалась лишь тенденция к улучшению.

Исследование двигательных способностей по индексу Ривермид (рис. 2) показало, что исходный уровень мобильности в экспериментальной и контрольной группах до начала занятий был сопоставим 6,2 и 5,9, что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между группами на старте исследования. В среднем до занятий пациенты обеих групп могли самостоятельно или с опорой перемещаться с кровати на стул и обратно. После проведения реабилитационных мероприятий в ЭГ зафиксировано значительное улучшение показателей мобильности на 1,1 балла, тогда как в КГ прирост составил лишь 0,6 балла.

В среднем, пациенты ЭГ после занятий могли самостоятельно, без запрещающих приспособлений (ходунки, ортезы и т. д.), пройти более 10 метров и без посторонней помощи преодолеть лестничный пролет. Пациенты КГ после занятий самостоятельно, может и с пассивной опорой, перемещаются с кровати на стул и обратно, самостоятельно. Не запрещаются приспособления (ходунки, ортезы и т. д.), могут пройти более 10 м.

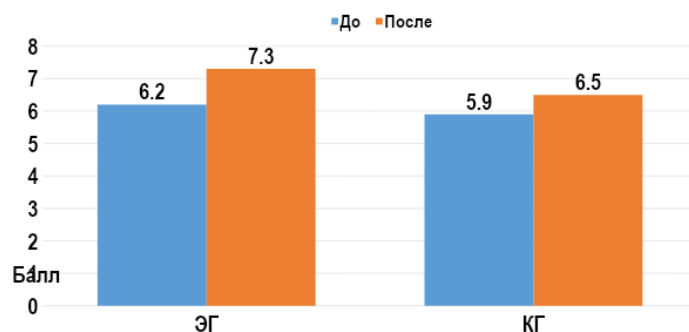


Рис. 2. Динамика показателей теста мобильности Ривермид

В ходе исследования у пациентов проводилась оценка мышечного сопротивления по методу Ашфорт (рис. 3) в экспериментальной и контрольной группах. Исходные показатели спастичности до начала лечения были сопоставимы – 3,5 и 3,3 балла соответственно, что не является статистически значимым. В ЭГ зафиксировано более значимое снижение спастичности на 1 балл по шкале Ашворт, у 80 % пациентов наблюдается улучшение, уменьшение стандартного отклонения указывает на более стабильные результаты. В КГ отмечено умеренно значимое снижение – на 0,3 балла, улучшение наблюдается у 30 % пациентов,

стандартное отклонение осталось на одном уровне, что говорит о нестабильных результатах. Полученные результаты имеют статистическую значимость.

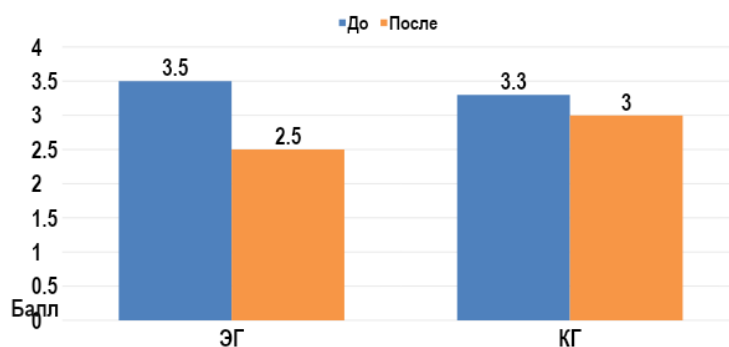


Рис. 3. Изменения показателей теста Ашфорт

Проводилась оценка функций пораженной руки по тесту Френчай (рис. 4) в экспериментальной и контрольной группах. Исходные показатели в ЭГ и КГ до начала занятий были сопоставимы 1,6 и 1,7 балла. Нет статистически значимого различия между средними значениями до занятий в экспериментальной и контрольной группах.

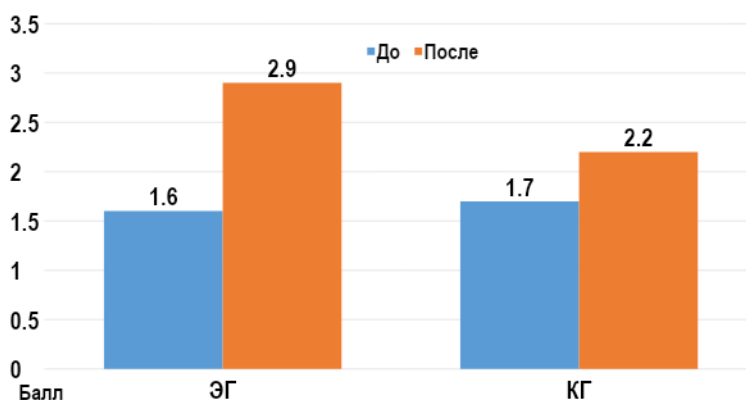


Рис. 4. Оценка показателей теста Френчай

В ЭГ зафиксировано более значимое повышение функции пораженной руки на 1,3 балла по тесту Френчай, у 90 % пациентов наблюдается улучшение, уменьшение стандартного отклонения указывает на более стабильные результаты. В КГ отмечено умеренно значимое повышение – на 0,5 балла, улучшение наблюдается лишь у 40 % пациентов, стандартное отклонение осталось на одном уровне, что говорит о нестабильных результатах. Полученные результаты имеют статистическую значимость.

В среднем до начала занятий пациенты обеих групп могли удержать линейку паретичной рукой и с ее помощью начертить линию, держа карандаш в другой (непораженной) руке; взять в руку цилиндр диаметром 1,2 и длиной

5 см, поставленный вертикально на расстоянии 15–30 см от края стола, поднять на высоту около 30 см и затем опустить на место, не уронив при этом. Но после внедрения разработанной методики пациенты ЭГ могли еще и взять стакан, наполовину наполненный водой и поставленный на расстоянии 15–30 см от края стола, отпить воды и поставить стакан на место, не расплескав при этом воду. Пациенты КГ так и остались на прежнем уровне по тесту Френчай.

Результаты динамики адаптационных резервов дыхательной системы представлены на рис. 5 и рис. 6.

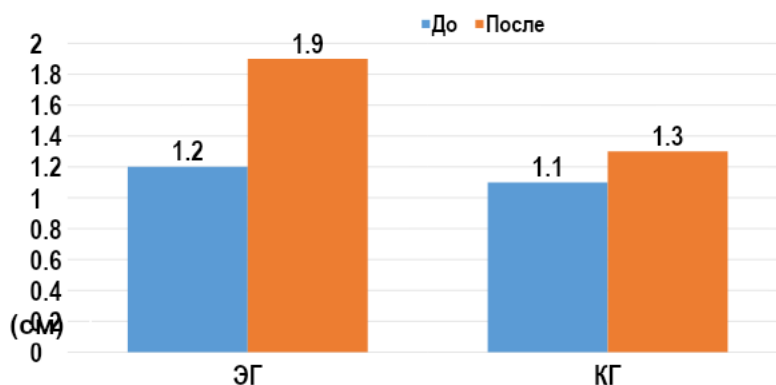


Рис. 5. Изменения результатов экскурсии грудной клетки

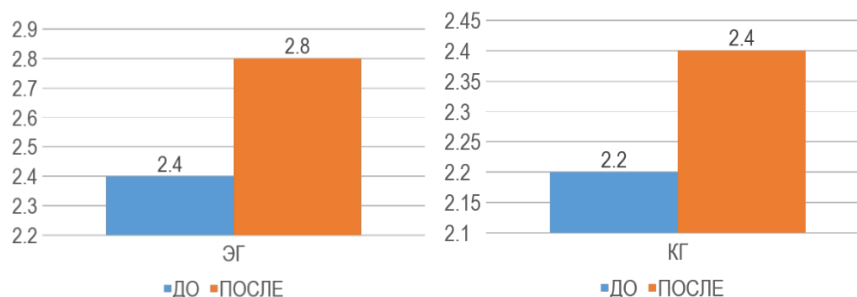


Рис. 6. Жизненная емкость легких

Вывод

В ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что использование слинг-системы Levitas в сочетании с ботулинотерапией способствует восстановлению двигательной активности, уменьшению спастичности и улучшению функционального состояния пациентов после инсульта.

Исследование подтвердило актуальность использования слинг-системы Levitas в реабилитации пациентов с постинсультной спастичностью. Разработанная методика занятий на слинг-системе в сочетании с традиционными методами реабилитации (ЛФК, механотерапия) способствует улучшению двигательных функций, снижению спастичности и повышению качества жизни пациентов. Использование предложенной методики в сочетании с ботулинотерапией на 2-м этапе реабилитации после инсульта показало более высокую стати-

стически значимую эффективность по сравнению с разработкой спастичной руки на пассивном тренажере Artromod – рука, что подтверждает целесообразность более широкого внедрения слинг-систем в клиническую практику.

Список литературы

1. Агафонова Н.В., Алексеев А.Г., Баранова Е.А. Инсульт. Современные подходы диагностики, лечения и профилактики. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2019. – 352 с.
2. Анализ движений больного с постинсультной спастичностью руки при применении ботулинического токсина типа а и мультимодальной стимуляции (клинический случай) / В.Н. Луцик, Е.В. Зайцева, С.В. Котов [и др.]. – М. : Consilium Medicum. – 2020. – Т. 22. № 9. – С. 91–95.
3. Двигательная реабилитация постинсультных пациентов методами физической терапии (ЛФК) / В.А. Бронников, В.Б. Смычек., Ю.И. Кравцов [и др.]. – Пермь: ФГБОУ ВО ПГМУ им. академика Е.А. Вагнера Минздрава России, 2017. – 152 с.
4. Кадыков А.С., Манвелов Л.С. Тесты и шкалы в неврологии : руководство для врачей. – М. : МЕДпресс-информ, 2015. – 224 с.
5. Проблема инсульта в Российской Федерации / Е.И. Гусев, В.И. Скворцова, В.В. Киликовский [и др.] // Качество жизни. – 2016. – № 2 (13). – С. 10–14.

ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ПРОСТРАНСТВО ВОСПИТАНИЯ: ПРАВОВЫЕ РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Суворова Светлана Юрьевна, студент юридического факультета
Могила Анастасия Олеговна, студент юридического факультета

Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Аннотация. Рассматриваются ключевые правовые риски, сопряженные с воспитательной деятельностью в цифровом пространстве: кибербуллинг (травля в сети), нарушения в области защиты персональных данных несовершеннолетних, а также вопросы распространения противоправного и негативного контента. Статья посвящена комплексному анализу цифровой среды в контексте ее использования как пространства воспитания. Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией всех сфер жизни, включая образовательный и воспитательный процессы, что порождает новые вызовы и требует адекватного правового реагирования. Особое внимание уделяется анализу юридической ответственности воспитателей, образовательных организаций и родителей (законных представителей) за действия, совершаемые в социальных сетях и иных цифровых платформах, используемых в воспитательных целях. В рамках исследования выявляются не только риски, но и правовые возможности, которые предоставляет цифровая среда для формирования правосознания, гражданской идентичности и культуры безопасного поведения у подрастающего поколения. На основе проведенного анализа формулируются выводы о необходимости развития правовой грамотности всех участников воспитательного процесса, совершенствования законодательной базы и формирования комплексного подхода к минимизации идентифицированных рисков при максимальной реализации воспитательного потенциала цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровая среда, воспитание, кибербуллинг, персональные данные, контент, социальные сети, юридическая ответственность, правовые риски, информационная безопасность.

THE DIGITAL ENVIRONMENT AS A SPACE FOR EDUCATION: LEGAL RISKS AND OPPORTUNITIES

Svetlana Y. Suvorova, Law Student
Anastasia O. Mogila, Law Student

Vyatka State University, Kirov, Russia

Abstract. This article provides a comprehensive analysis of the digital environment as a space for educational activities. The relevance of this research is determined by the rapid digitalization of all spheres of life, including education and upbringing, which creates new challenges and requires an adequate legal response. The

paper examines key legal risks associated with educational activities in the digital space: cyberbullying, violations of the personal data of minors, and the dissemination of illegal and negative content. Particular attention is paid to analyzing the legal liability of educators, educational organizations, and parents (legal representatives) for actions taken on social media and other digital platforms used for educational purposes. The study identifies not only the risks but also the legal opportunities that the digital environment offers for fostering legal awareness, civic identity, and a culture of safe behavior in the younger generation. Based on the analysis, conclusions are drawn regarding the need to develop legal literacy among all participants in the educational process, improve the legislative framework, and develop a comprehensive approach to minimizing identified risks while maximizing the educational potential of digital technologies.

Keywords: digital environment, education, cyberbullying, personal data, content, social media, legal liability, legal risks, information security.

Введение

Современная реальность характеризуется тотальной интеграцией цифровых технологий в повседневную жизнь. Цифровая среда перестала быть исключительно инструментом коммуникации и развлечения, трансформировавшись в значимое социально-культурное и образовательное пространство. В этом контексте ее воспитательный потенциал становится объектом пристального внимания педагогического и научного сообщества. Однако наряду с очевидными возможностями – такими как доступ к неограниченным информационным ресурсам, развитие навыков проектной деятельности, формирование сетевых сообществ по интересам – цифровая среда порождает ряд серьезных правовых рисков. Их игнорирование в процессе воспитательной деятельности может привести к негативным последствиям для физического, психического и нравственного развития несовершеннолетних, а также повлечь юридическую ответственность для воспитателей и образовательных организаций. Таким образом, исследование правового аспекта использования цифровой среды в воспитательных целях представляется крайне актуальным.

Целью настоящего исследования является выявление и системный анализ основных правовых рисков и возможностей, связанных с использованием цифровой среды как пространства воспитания, а также разработка на этой основе рекомендаций по минимизации негативных последствий и легитимации воспитательного процесса в цифровом формате.

Основная часть

Для достижения поставленной цели в работе использован комплекс общенаучных и частноправовых методов. В их числе: формально-юридический метод, позволивший проанализировать нормы действующего законодательства Российской Федерации, регулирующие вопросы защиты персональных данных, противодействия кибербуллингу и распространению противоправного контента; сравнительно-правовой метод, примененный для сопоставления подходов к регулированию указанных отношений в зарубежных правовых порядках; системный метод, способствовавший рассмотрению цифровой среды как комплексного объ-

екта правового воздействия; метод анализа и синтеза, использованный для обработки научной литературы, судебной практики и нормативно-правовых актов.

Одним из наиболее распространенных рисков в цифровой среде является кибербуллинг (cyberbullying) – целенаправленное, систематическое агрессивное поведение, осуществляемое с использованием электронных средств коммуникации [1, с. 180]. В воспитательном контексте кибербуллинг подрывает основы безопасной образовательной среды, наносит значительный психологический вред несовершеннолетним и требует адекватной правовой оценки. В российском законодательстве отсутствует прямой запрет на кибербуллинг, однако его проявления подпадают под действие ряда норм. В зависимости от тяжести последствий, действия агрессора могут квалифицироваться как административное правонарушение, например, оскорбление по ст. 5.61 КоАП РФ [3], если оно выражено в неприличной форме и размещено в сети, или как уголовное преступление, такое как клевета (ст. 128.1 УК РФ) [5], доведение до самоубийства (ст. 110 УК РФ) [5] или угроза убийством (ст. 119 УК РФ) [5]. Воспитательная деятельность в цифровой среде, таким образом, должна включать в себя превентивные меры по профилактике кибербуллинга: проведение бесед о сетевом этикете, информирование о способах защиты и алгоритмах действий в случае его возникновения. Правовой возможностью здесь является формирование у несовершеннолетних навыков правовой самозащиты и осознания недопустимости противоправного поведения в сети.

Использование цифровых платформ в воспитательном процессе неизбежно связано с обработкой персональных данных (ПДн) обучающихся. В соответствии с Федеральным законом от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» [4], ПДн относятся к категории охраняемой законом информации. Ключевые риски связаны с неправомерным доступом к ПДн, обработкой ПДн без получения надлежащим образом оформленного согласия, а также избыточным сбором ПДн, не обусловленным конкретными воспитательными целями. Согласие на обработку ПДн несовершеннолетнего лица дают его родители или законные представители (ст. 9 Федерального закона № 152-ФЗ) [4]. Образовательные организации, выступая операторами ПДн, обязаны соблюдать установленные законом требования к их защите, а нарушение этих требований влечет административную ответственность по ст. 13.11 КоАП РФ [3]. Правовой возможностью в данном аспекте является воспитание у подрастающего поколения культуры ответственного отношения к своим и чужим персональным данным, что способствует формированию цифровой грамотности в целом.

Социальные сети активно используются в воспитательной работе для информирования, организации мероприятий и создания сообществ. Однако размещаемый в них контент должен соответствовать требованиям законодательства. Распространение информации, побуждающей несовершеннолетних к противоправным действиям, представляющей угрозу их жизни и здоровью, пропагандирующей насилие, наркотики, либо относящейся к экстремистским материалам, является основанием для привлечения к ответственности. Воспитатели и образовательные организации несут ответственность за контент, который они размещают на официальных ресурсах. Особую сложность представляет вопрос о распространении информации, порочащей честь, достоинство и деловую ре-

путацию. В случае размещения подобного контента в сетевых сообществах, связанных с воспитательным процессом, возможна как дисциплинарная ответственность педагога, так и гражданско-правовая ответственность образовательной организации по искам о защите чести, достоинства и деловой репутации (ст. 152 ГК РФ) [2].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Цифровая среда, обладая значительным воспитательным потенциалом, одновременно является источником комплексных правовых рисков, основными из которых являются кибербуллинг, нарушения в сфере защиты персональных данных несовершеннолетних и распространение противоправного контента. Правовое регулирование данных вопросов в Российской Федерации носит фрагментарный характер, что актуализирует необходимость дальнейшего совершенствования законодательства, в том числе в части криминализации кибербуллинга как самостоятельного состава правонарушения. Минимизация правовых рисков требует комплексного подхода, включающего повышение цифровой и правовой грамотности всех участников воспитательного процесса (педагогов, родителей, обучающихся), разработку и внедрение в образовательных организациях локальных нормативных актов, регламентирующих использование цифровых ресурсов в воспитательных целях, а также формирование у несовершеннолетних установок на правомерное поведение в цифровом пространстве, что является ключевой воспитательной задачей в современных условиях. Реализация правовых возможностей цифровой среды, таких как воспитание правосознания и культуры цифровой безопасности, позволит трансформировать ее из пространства угроз в эффективный инструмент формирования гармонично развитой личности.

Список литературы

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психологический журнал. – 2014. – № 3. – С. 177–191.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации от 18.12.2006 г. № 230-ФЗ : принят Государственной думой РФ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2006. – № 52. – Ч. 1. – Ст. 5496. – С. 14803–14949.
3. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 г. № 195-ФЗ (ред. от 07.06.2013) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – № 23. – Ст. 2875.
4. О персональных данных : Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ (ред. от 24.02.2021) : принят Государственной Думой РФ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2006. – № 31 (1). – Ст. 3451.
5. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ : принят Государственной Думой РФ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

Толстикова Татьяна Николаевна, студентка факультета педагогики
и методики начального образования,
профиль «Менеджмент начального общего образования»

Шабалина Ольга Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрываются понятия «методическая компетентность» и «структура методической компетентности». При анализе структуры методической компетентности особое внимание уделяется модели, включающей социально-личностный, деятельностный и когнитивный компоненты. Показано содержание этих компонентов относительно методической компетентности учителя в области формирования письменной речи младших школьников. На основе анализа педагогического опыта выявлены типичные проблемы в развитии письменной речи учащихся и предложены некоторые методические инструменты. Описаны уровни сформированности методической компетентности – от нулевого до творческого.

Ключевые слова: методическая компетентность учителя, структура методической компетентности, формирование письменной речи младших школьников.

PRIMARY SCHOOL TEACHER'S METHODOLOGICAL COMPETENCE IN DEVELOPING WRITTEN SPEECH IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS: CONCEPT AND STRUCTURE

Tatyana N. Tolstikova, Student, Faculty of Pedagogy
and Methodology of Primary Education, Majoring in Primary
General Education Management

Olga V. Shabalina, PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor, Department of Theory and Technology of Teaching
and Education of Primary School Students

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article clarifies the concepts of «methodological competence» and «structure of methodological competence». In analyzing the structure of methodological competence, special attention is paid to a model that includes social-

personal, activity-based, and cognitive components. The content of these components is shown in relation to a teacher's methodological competence in developing written speech in primary school students. Based on an analysis of teaching experience, typical problems in the development of students' written language are identified and several methodological tools are proposed. Levels of methodological competence development are described, from zero to creative.

Keywords: teacher methodological competence, structure of methodological competence, written language development in primary school students.

Введение

Изменения, происходящие в образовании, делают актуальной проблему совершенствования методической компетентности учителя. Методическая компетентность педагога приобретает особую значимость в области развития письменной речи у младших школьников, поскольку письмо является не только средством коммуникации, но и инструментом познания, мышления и саморазвития. Качество письменной речи влияет на успешность освоения учениками школьных предметов, определяет общую учебную успеваемость и в целом социализацию ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования подчеркивается, что младшие школьники должны научиться «строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей и создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование)» [4, с. 35]. Организация работы над этими коммуникативными универсальными учебными действиями требует от педагога хорошо сформированной методической компетентности, владения технологиями обучения письменной речи, проектным методом, информационно-коммуникативной технологией, дифференцированным обучением и др.

Процесс совершенствования методической компетентности учителя не может происходить стихийно. Менеджеры в образовательной организации организуют систему работы с педагогами. Для этого должны представлять суть ключевого понятия, его содержание, структуру и возможные способы развития и совершенствования методической компетентности учителя в области развития письменной речи у младших школьников. Проблемой нашего исследования стал поиск ответа на вопрос: «Из каких компонентов состоит методическая компетентность, каким образом можно способствовать развитию методической компетентности учителя в области развития речи младших школьников?».

Цель исследования – изучение понятия и структуры методической компетентности педагога в области развития речи младших школьников.

Методы исследования: изучение педагогической литературы, нормативных документов, анализ методических источников по проблеме исследования, обобщение опыта работы педагогов по развитию письменной речи младших школьников.

Основная часть

Реализация потребностей современного общества в системе образования невозможна без качественной подготовки педагогов, обладающих методической компетентностью.

Понятие «методическая компетентность» по-разному определяется современными исследователями. Т.К. Клименко трактует ее как вид профессиональной компетентности, систему знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности педагога, т. е. процесс и результат овладения системой методических навыков, умений, знаний и готовность к их реализации в профессиональной деятельности [1]. Т.Н. Гущина определяет данную компетентность как совокупность методических знаний, операционно-методических и психолого-педагогических умений, формируемых в процессе профессиональной подготовки педагога, а также технологическую готовность профессионально использовать в учебном процессе современные коммуникативные и информационные технологии, методики и приемы, адаптируя их к различным педагогическим ситуациям [2]. По мнению автора, методическая компетентность формирует ценностные ориентиры педагога, его готовность к творческой самореализации в педагогической деятельности, а также определяет способность к методической рефлексии, умение критически оценивать и переосмысливать качество собственной обучающей деятельности, анализировать эффективность используемых приемов и упражнений.

Несмотря на разность подходов к пониманию сущности методической компетентности, все ученые отмечают, что комплекс методических знаний, умений и навыков является основой для приобретения методической компетентности. Последняя выступает своеобразным индикатором определения готовности учителя к реализации задач педагогического образования с учетом будущей сферы профессиональной деятельности и предмета специализации. Мы рассматриваем методическую компетентность как интегративную характеристику личности педагога, отражающую системный уровень владения методическими знаниями, умениями диагностировать результаты достижения цели обучения, проектировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, отбирать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности.

Подходы к определению структуры методической компетентности также различны. А.Л. Зубков выделяет в методической компетентности следующие элементы: методическое мышление, методическую культуру и методическое творчество [2]. Графически эта структура представлена на рисунке.



*Рис. Структура методической компетентности
по А.Л. Зубкову*

При этом автор понимает методическое мышление как мышление, обеспечивающее умение преподавателя применять имеющиеся знания для реализации целей воспитания и обучения в соответствии с методической теорией и конкретными условиями обучения. Оно проявляется в способах постановки и решения педагогических задач стратегического, тактического и оперативного плана. Методическая культура служит интегрированным показателем эффективности труда учителя и понимается как высшая форма активности и творческой самостоятельности, как стимул и условие совершенствования учебного процесса, как предпосылка для возникновения новых методических идей и путей их решения. Она выступает как субъектный аспект профессиональной деятельности учителя, как способность обобщать методический опыт в своей деятельности. Методическое творчество рассматривается как мастерство и искусство, обусловленное индивидуальностью учителя, умением формировать и развивать знания, заинтересовать учеников наукой.

О.В. Тумашева предлагает выделять три компонента в структуре методической компетентности педагога: социально-личностный когнитивный, и деятельностный [6].

При этом в основе социально-личностного компонента находится личность учителя и личностные качества педагога, необходимые для адекватного взаимодействия с социумом. Когнитивный компонент предполагает владение учителем системой методических знаний и понимание важности и ценности этих знаний как для себя лично, так и для своей профессиональной деятельности, для профессионального роста. Деятельностный компонент включает умение педагога не только выполнять определенную методическую деятельность, но и постоянно ее модифицировать, используя анализ и оценку результатов собственной работы.

В нашем исследовании мы разделяем точку зрения О.В. Тумашевой относительно структуры методической компетентности. Относительно методической компетентности педагога в области развития письменной речи младших школьников можно отметить, что содержание социально-личностного компонента будет составлять собственная коммуникабельность учителя, богатство активного словаря и владение речью в целом. Содержание когнитивного компонента будет включать методические знания учителя о закономерностях развития письменной речи детей, о типичных трудностях младших школьников, о методических приемах, способах, технологиях развития письменной речи учеников, об организации работы над сочинением и изложением в начальной школе, а также готовность постоянно совершенствовать эти знания. Деятельностный компонент предполагает практическое применение технологий развития письменной речи, собственный опыт организации, самооценку, обмен опытом, совершенствование практических умений в области развития письменной речи младших школьников.

Анализ опыта учителей начальных классов показал, что причины детских затруднений при письменном изложении связаны с бедностью словаря, недостаточно развитыми умениями связно и развернуто выражать свою мысль,

структурировать информацию [3]. Для решения этих проблем учителя организуют работу с учетом принципа постепенного усложнения задач. На начальном этапе ведется работа с небольшими языковыми единицами – предложениями: школьники составляют предложения по схемам, распространяют их, редактируют. Затем учащиеся осваивают умения соединять предложения в связный текст с помощью слов-связок («потом», «поэтому», «тогда»). Заключительный этап предполагает создание различных типов текстов: описаний, повествований и рассуждений. Особое внимание уделяется наглядным и игровым методам обучения. Использование картинных планов, таблиц-подсказок и «речевых облаков» помогает детям визуализировать структуру текста и подбирать необходимую лексику. Творческие задания, такие как написание писем сказочным героям, создание комиксов или ведение читательских дневников, повышают мотивацию и делают процесс обучения увлекательным. Важную роль в развитии письменной речи играет анализ образцовых текстов. Коллективное обсуждение произведений детской литературы позволяет учащимся понять принципы построения удачного текста и обогатить свою речь выразительными средствами [5]. Особого внимания заслуживают приемы коррекции ошибок, направленные на формирование навыков самопроверки, так как с их помощью младшие школьники учатся самостоятельно находить и исправлять недочеты, развивая критическое отношение к собственному тексту [3].

Обобщая педагогические исследования, И.Е. Малова описывает четыре уровня сформированности методической компетентности учителя: нулевой, репродуктивный, продуктивный и творческий (таблица).

Уровни сформированности методической компетентности учителя

Уровни сформированности методической компетентности	Характеристика
Нулевой уровень	Копирование методические приемов коллег
Репродуктивный уровень	Небольшой объем собственных знаний, реализуемый на практике
Продуктивный уровень	Сформированный индивидуальный стиль преподавания
Творческий уровень	Способность к методической импровизации

Нулевым уровнем чаще обладают молодые и неопытные педагоги, которые часто копируют методические приемы своих старших коллег, или же педагоги, не проявляющие активности, творчества и инициативности в области методического самосовершенствования. Такие педагоги обычно работают по одной и той же, отработанной годами, схеме. Учитель репродуктивного уровня методической компетентности стремится применить на практике свои знания, однако его деятельность часто ограничена уровнем воспроизведения информации. На данном уровне учитель ощущает потребность в повышении квалификации. Продуктивный уровень предполагает четко выраженную собственную методическую позицию педагога, выработанный индивидуальный стиль преподавания. Учитель готов передавать свой опыт ученикам, учиться на чужих ме-

тодических ошибках. Самый высокий уровень методической компетентности учителя – творческий – характеризуется: проявлением его творческой активности, способностью к методической импровизации и методической интуиции. На данном уровне у педагогов отлично развита методическая рефлексия; они постоянно стремятся совершенствовать собственную методическую систему [2].

Таким образом, для формирования связной письменной речи у младших школьников учитель начальных классов должен постоянно совершенствовать социально-личностный, когнитивный и деятельностный компоненты своей методической компетентности, переходя на более совершенный уровень ее сформированности.

Заключение

Методическая компетентность педагога является ключевым элементом его профессионализма и решающим условием развития грамотной письменной речи младших школьников. Развитие методической компетентности учителей не должно быть хаотичным, случайным. Для коррекции недостатков в области развития методической компетентности менеджеру образовательной организации необходимо ответить на вопросы об уровне сформированности методической компетентности каждого учителя, о возможных методических затруднениях, о создании условий для непрерывного совершенствования методической компетентности педагогов школы. Совершенствование методической компетентности – это непрерывный процесс, требующий от учителя не только глубоких предметных и методических знаний, но и личностной готовности к творчеству, рефлексии своего педагогического опыта.

Список литературы

1. Андрюхова Л.Л., Шевердина Н.А. Уроки развития речи в начальной школе. Методика и практика преподавания. Серия «Книга для учителя». – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 320 с.
2. Малова И.Е. Сущность и уровни методической компетентности учителя математики // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 4 (49). – С. 107–109.
3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М. : Издательство Юрайт, 2021. – С. 337–338.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/3KeXWx> (дата обращения: 12.09.2025).
5. Ольшанская В.В. Методы и приемы работы по развитию речи младших школьников [Электронный ресурс] // Скиф. – 2020. – № 4 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-priemy-raboty-po-razvitiyu-rechi-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 23.06.2025).
6. Тумашева О.В. О методической компетентности учителя // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2009. – № 1. – С. 1–5.

КООРДИНАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА «ОСНОВЫ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ»

Трухачева Лариса Владимировна, студент 3-го курса магистратуры
факультета педагогики и методики начального образования

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается актуальная проблема организации взаимодействия социальных институтов образования и их роли в рамках реализации курса «Основы православной культуры». В качестве основной формы такого сотрудничества автор рассматривает приходскую образовательную координационную площадку при Храме во имя Святого равноапостольного Великого князя Владимира г. Перми. Данная площадка реализует множество направлений для взрослых прихожан, одним из которых является работа по совершенствованию профессиональной компетентности учителей, реализующих курс «Основы православной культуры» (ОПК). В рамках этого направления на базе координационной площадки при Храме для учителей ОПК проводятся консультации по вопросам, связанным с теоретическими аспектами основ православной культуры, встречи по оказанию методической помощи, круглые столы, конференции, семинары для решения проблем в сфере духовно-нравственного образования и воспитания, а также обучение на онлайн-курсе с консультационной поддержкой представителей религиозной организации и бессрочным доступом к материалам. Далее автор подробно рассматривает онлайн-курс как одно из современных и актуальных средств совершенствования теоретической подготовки учителей. В заключение делается вывод о том, что координационная площадка при Храме является эффективной формой организации взаимодействия социальных институтов образования и религии.

Ключевые слова: координационная площадка, внедрение управленческой модели, взаимодействие социальных институтов, основы православной культуры, профессиональная компетентность педагога.

A COORDINATION PLATFORM AS A FORM OF ORGANIZING COLLABORATION BETWEEN SOCIAL INSTITUTIONS IN THE IMPLEMENTATION OF THE COURSE «FUNDAMENTALS OF ORTHODOX CULTURE»

Larisa V. Trukhacheva, Third-year Master's Student
in the Faculty of Pedagogy and Methodology of Primary Education

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article examines the current problem of organizing interaction between social educational institutions and their role in implementing the course «Fundamentals of Orthodox Culture». The author examines the parish educational

coordination platform at the Church of the Holy Equal-to-the-Apostles Grand Prince Vladimir in Perm as the primary form of such cooperation. This platform implements a variety of activities for adult parishioners, one of which is improving the professional competence of teachers teaching the course «Fundamentals of Orthodox Culture» (FOC). As part of this program, the Temple's coordination platform for teachers of the Orthodox Christian Orthodox Church (OCR) provides consultations on issues related to the theoretical foundations of Orthodox culture, meetings to provide methodological assistance, roundtables, conferences, and seminars to address issues in spiritual and moral education and upbringing. This platform also includes online training with consultative support from representatives of the religious organization and unlimited access to materials. The author then examines the online course in detail as a modern and relevant means of improving teachers' theoretical training. Finally, the author concludes that the Temple's coordination platform is an effective way to organize interaction between social institutions of education and religion.

Keywords: coordination platform, implementation of a management model, interaction between social institutions, foundations of Orthodox culture, teacher professional competence.

Введение

В современном образовательном пространстве остро стоит вопрос об организации взаимодействия между социальными институтами образования и религии. Такое сотрудничество открывает перспективы для решения различных актуальных задач, как духовно-нравственного образования обучающихся, так и совершенствования методики преподавания учебного модуля «Основы православной культуры» (ОПК). Исследования М.В. Захарченко [1], Т.А. Костюковой [2], И.В. Метлика [3], Е.Ф. Тепловой [5] и др. также подтверждают, что для повышения уровня профессиональной компетентности учителей в области основ православной культуры очевидна необходимость взаимодействия школы и религиозных организаций Русской Православной Церкви.

Основная часть

Под «профессиональной компетентностью» педагога понимают совокупность теоретической и практической готовности личности к осуществлению педагогической деятельности [4]. Одним из ее структурных компонентов является, как было сказано ранее, теоретическая подготовка. Она включает в себя определенный набор знаний (общенаучных, психолого-педагогических и специальных) и умений, необходимых для решения поставленных задач на основе педагогической теории. В контексте данной работы особый интерес представляют специальные знания, характерные для той или иной предметной области (например, в области основ православной культуры).

В рамках исследования было проведено анкетирование учителей ОПК. Анализ результатов показал наличие проблемы, заключающейся в недостаточно глубоких предметных знаниях, необходимых для качественного преподавания учебного модуля «Основы православной культуры». Сложившаяся ситуация определила перед руководством образовательной организации управленческую задачу – способствовать повышению уровня сформированности специальных знаний у педагогов в области основ православной культуры.

Решением обозначенной проблемы в рамках разработанной автором модели управления взаимодействием социальных институтов стала организация сотрудничества учителей МАОУ «СОШ № 1» г. Перми и Храма во имя Святого равноапостольного Великого князя Владимира г. Перми (Храм).

Данное сотрудничество осуществляется посредством создания приходской образовательной координационной площадки при Храме (рис.). Под координационной площадкой понимается механизм организации партнерства различных субъектов, заинтересованных в совместном решении проблемы духовно-нравственного образования и воспитания младших школьников.



Рис. Фрагмент модели управления взаимодействием социальных институтов

Определяя возможности приходской образовательной координационной площадки при Храме в решении проблемы низкого уровня сформированности предметных знаний у педагогов в области основ православной культуры, был проведен анализ существующих видов деятельности для взрослых прихожан. Так, в очном формате проводятся:

- Катехизаторские курсы для взрослых прихожан.
- Занятия по изучению церковнославянского языка.
- Социально-волонтерское служение «Княжичи».
- Православное краеведение «Дачники Нижней Курьи».
- Военно-патриотический клуб «Память».
- Киностудия им. Свщ. Иакова Шестакова и др.

В онлайн-формате прихожане могут принять участие в Патриаршей программе по изучению Библии.

Также приходская координационная площадка при Храме во имя Святого равноапостольного Великого князя Владимира организует и проводит различные образовательно-просветительские мероприятия: православные праздники, циклы бесед «Православная семья», экскурсии в Храм, паломнические поездки и др.

Анализ содержания видов деятельности для взрослых позволил сделать вывод о том, что существующие направления работы не способны решить проблему совершенствования профессиональной компетентности в целом и теоре-

тической подготовки педагогов в частности. В связи с этим было принято решение о создании на базе координационной площадки при Храме направления работы с учителями ОПК. Главной задачей данного направления станет систематическое повышение уровня их профессиональной подготовки и углубление знаний в области основ православной культуры.

Данное направление предусматривает следующие формы организации взаимодействия педагогов школы и сотрудников религиозной организации (представителей педагогического совета воскресной школы при Храме, куратора):

1) оказание консультативной помощи по предметно-содержательным аспектам основ православной культуры (например, куратор может дать разъяснения по догматическим аспектам православия);

2) оказание методической помощи учителям, реализующим курс ОПК;

3) проведение дискуссионных площадок и семинаров для обсуждения актуальных вопросов духовно-нравственного образования и воспитания младших школьников;

4) организация обучения на онлайн-курсе по изучению теоретических аспектов основ православной культуры с обратной связью от представителей религиозной организации.

В таблице представлены структурные единицы модели управления взаимодействием социальных институтов по реализации курса «Основы православной культуры», которые являются ответственными за организацию сотрудничества в рамках направления работы с учителями ОПК на базе координационной площадки при Храме.

Организация взаимодействия образовательной и религиозной организаций в рамках направления работы с учителями ОПК на базе координационной площадки при Храме

Форма организации деятельности по направлению работы с учителями ОПК	Ответственные за организацию взаимодействия	
	от образовательной организации	от религиозной организации
1) Консультативная помощь	Руководитель методического объединения учителей начальной школы	Куратор по сопровождению курса ОПК
2) Методическая помощь	Руководитель методического объединения учителей начальной школы	Руководитель педагогического совета Воскресной школы
3) Проведение дискуссионных площадок и семинаров	Зам. директора по УВР в начальной школе. Руководитель методического объединения учителей начальной школы	Директор Воскресной школы. Педагогический совет Воскресной школы. Куратор по сопровождению курса ОПК
4) Обучение на онлайн-курсе	Руководитель методического объединения учителей начальной школы	Куратор по сопровождению курса ОПК

Остановимся более подробно на описании такой формы работы с учителями ОПК, как организация обучения на онлайн-курсе по изучению теоретических аспектов основ православной культуры с обратной связью от представителей религиозной организации. Эта форма работы на сегодняшний день считается одной из востребованных, поскольку обладает рядом преимуществ, среди которых экономия времени и денег, доступность, возможность обучаться в «своем темпе» и др. Учитывая все эти достоинства, на базе координационной площадки при Храме был создан образовательный ресурс – онлайн-курс «Основы православной культуры для учителей». Данный продукт является результатом сотрудничества представителей МАОУ «СОШ № 1» и Храма во имя Святого равноапостольного Великого князя Владимира. Его цель – совершенствование теоретической подготовки учителей основ православной культуры. Отличительными особенностями разработанного онлайн-курса «Основы православной культуры для учителей» можно назвать:

- бессрочный доступ к материалам;
- учет тематического содержания учебников, входящих в Федеральный перечень учебников по основам православной культуры;
- реализацию краеведческого принципа в содержании занятий курса (наличие заданий на основе краеведческого материала);
- возможность получения консультации от представителя религиозной организации в смешанном формате (очно и онлайн).

Следует отметить, что апробация образовательного ресурса прошла успешно, уровень сформированности предметных знаний в области основ православной культуры у учителей, участвовавших в педагогическом эксперименте, повысился. Педагоги отметили, что:

- разработанный онлайн-курс является полезным ресурсом для формирования предметных компетенций;
- материалы данного ресурса могут быть использованы при проектировании и проведении уроков ОПК в начальной школе;
- бессрочный доступ к материалам позволит при необходимости актуализировать знания по предмету после перерыва в преподавании (как правило, многие учителя проводят уроки по ОПК один раз в четыре года).

Заключение

Таким образом, приходская образовательная координационная площадка при Храме во имя Святого равноапостольного Великого князя Владимира – эффективная форма организации взаимодействия социальных институтов образования и религии. В рамках деятельности данной площадки реализуются несколько направлений работы со взрослыми, среди которых направление, способствующее совершенствованию профессиональной компетентности учителей ОПК.

Список литературы

1. Захарченко М.В. Подготовка педагогов к освоению начал православной культуры в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология, 2007. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-k-osvoeniyu-nachal-pravoslavnoy-kultury-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 28.08.2025).

2. Костюкова Т.А., Шапошникова Т.Д., Казанцев Д.А. Подготовка педагогов к реализации предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: проблемы и решения [Электронный ресурс] // Ped.Rev. – 2021. – № 6 (40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-k-realizatsii-predmetnoy-oblasti-osnovy-duhovno-nravstvennoy-kultury-narodov-rossii-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 29.08.2025).

3. Метлик И.В. Социальное партнерство государства и конфессий в духовно-нравственном образовании школьников // Педагогика. – 2015. – № 7. – с. 60–70.

4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

5. Теплова Е.Ф. Подготовка педагогов к преподаванию религиоведческих модулей во взаимодействии с конфессиями [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogov-k-prepodavaniyu-religiovedcheskih-moduley-vo-vzaimodeystvii-s-konfessiyami> (дата обращения: 28.08.2025).

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УПРАЖНЕНИЙ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКОЙ ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Федорова Тамара Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры
Лепа Дмитрий Владимирович, студент факультета физической культуры
Гейдарова Софья Денисовна, студент факультета физической культуры

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается теоретико-методическое обоснование применения специализированного комплекса упражнений с элементами легкой атлетики для развития координации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в возрасте 8–12 лет. Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью РАС и дефицитом целостных спортивно-образовательных программ для данной категории детей. Целью работы явилась оценка эффективности разработанного комплекса на развитие координационных способностей у детей с РАС. В ходе двухмесячного педагогического эксперимента с участием 16 детей с РАС, разделенных на контрольную и экспериментальную группы, был апробирован данный комплекс. Для оценки динамики использовался набор педагогических тестов, проводимых до и после эксперимента. Результаты исследования показали положительную динамику в развитии координационных способностей у детей экспериментальной группы. Наибольший прирост наблюдался в показателях координации: челночный бег и статическое равновесие. На основе полученных данных разработаны практические рекомендации для тренеров и педагогов по адаптивной физической культуре, что составляет практическую значимость исследования.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, легкая атлетика, адаптивная физическая культура, координационные способности, физическое развитие, педагогический эксперимент.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL JUSTIFICATION FOR THE USE OF TRACK AND FIELD EXERCISES IN CHILDREN WITH AUTISITY SPECTRUM DISORDER

Tamara A. Fedorova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education
Dmitry V. Lepa, Student, Faculty of Physical Education
Sofya D. Geidarova, Student, Faculty of Physical Education

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article presents a theoretical and methodological justification for the use of a specialized set of exercises with elements of track and field to develop

coordination in children with autism spectrum disorder (ASD) aged 8–12 years. The relevance of this study is due to the high prevalence of ASD and the lack of comprehensive sports and educational programs for this category of children. The aim of this study was to evaluate the effectiveness of the developed training program for developing coordination skills in children with ASD. The program was tested in a two-month educational experiment involving 16 children with ASD, divided into control and experimental groups. A set of educational tests administered before and after the experiment was used to assess progress. The results of the study demonstrated positive dynamics in the development of coordination skills in children in the experimental group. The greatest gains were observed in the coordination indicators shuttle run and static balance. Based on the data obtained, practical recommendations for coaches and teachers of adaptive physical education were developed, thereby demonstrating the practical significance of the study.

Keywords: autism spectrum disorders, athletics, adaptive physical education, coordination skills, physical development, educational experiment.

Введение

Распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) в России по официальным данным достигает 1 % детской популяции, что свидетельствует о значительном количестве детей, нуждающихся в специализированной поддержке [5, с. 15]. Для детей с РАС характерны нарушения в коммуникативной, социальной и аффективно-волевой сферах, которые часто сопряжены с выраженными моторными дисфункциями: нарушениями координации, равновесия и пространственной ориентации [2, с. 48; 3, с. 21].

В настоящее время отмечается дефицит целостных, научно обоснованных образовательно-спортивных программ, направленных на физическое развитие и социальную адаптацию детей с ментальными нарушениями [4, с. 3]. Включение таких детей в систематическую двигательную активность является мощным инструментом не только коррекции моторных нарушений, но и развития коммуникативных навыков, снижения тревожности и стереотипий [1, с. 152]. Легкая атлетика, обладая арсеналом естественных и разнообразных упражнений, представляет значительный потенциал для адаптивного физического воспитания.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность комплекса упражнений на основе легкой атлетики, направленного на развитие координационных способностей у детей 8–12 лет с РАС.

Методы и организация исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 2 с УИОП» г. Лысьвы.

Педагогический эксперимент продолжался 2 месяца. В нем приняли участие 16 детей с подтвержденным диагнозом РАС (F84) в возрасте 8–12 лет. Участники были методом случайной выборки разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, $n = 8$), которая занималась по разработанному комплексу с элементами легкой атлетики, и контрольную (КГ, $n = 8$), которая посещала стандартные занятия по адаптивной физической культуре. В данном научном эксперименте были использованы следующие методы:

1. Челночный бег 3×10.
2. Прыжки в длину с места.
3. Подскоки на возвышение.

В исследовании особое внимание было уделено развитию общих координационных способностей, которые впоследствии могут помочь детям адаптироваться в самостоятельной жизни.

Комплекс упражнений для проведения исследования разработан и внедрен в практику занятий с младшими школьниками.

Для объективной оценки эффективности комплекса до начала эксперимента и после его завершения было проведено тестирование по следующим параметрам:

1. Координационные способности и ловкость: оценивались с помощью теста «Челночный бег 3×10 м» (с).
2. Статическое равновесие: оценивалось с помощью теста «Стойка одной ногой» (с).

Разработанный комплекс упражнений был интегрирован в структуру занятий по адаптивной физической культуре для ЭГ и реализовывался 3 раза в неделю продолжительностью 30–40 мин.

Примеры упражнений:

- Перекрестные шаги (колени-кисть). Маршировать на месте, касаясь правого колена левой рукой, затем левого колена правой рукой. Это упражнение развивает моторную координацию и взаимодействие полушарий мозга.
- Прыжки по разметкам. Прыгать по нарисованным линиям или ориентирам, меняя направление. Используются цветные круги или ленты.
- Метание мяча. Бросать малый мяч правой и левой рукой в цель или на дальность. Используются мягкие или сенсорные мячи, которые легче захватывать.
- Челночный бег. Быстро перемещаться между точками по сигналу, меняя направление. Необходимо учитывать уровень подготовки ребенка и адаптировать дистанцию.
- Преодоление препятствий. Прыжки через невысокие барьеры (15–20 см), перенос набивных мячей (1–2 кг).

Важно учитывать:

1. Индивидуальные особенности ребенка: уровень физического развития, мотивацию, сенсорные предпочтения.
2. Начинать с простых упражнений, постепенно увеличивая сложность и продолжительность занятий.
3. Поощрять даже малейшие успехи, чтобы укрепить уверенность ребенка.

Разработанный комплекс упражнений не подразумевает наличие у ребенка специальной физической подготовки и адаптирован под различные физические возможности детей. Также время одного занятия варьируется от 20 до 40 мин с возможностью адаптировать под различные уровни физических способностей детей с РАС.

Результаты исследования. Сравнительный анализ данных входного и итогового тестирования выявил положительную динамику в исследуемых параметрах у детей ЭГ по сравнению с КГ (таблица).

Как видно из таблицы, в ЭГ среднее время в тесте «Челночный бег» улучшилось на 0,8 с, в то время как в КГ – на 0,2 с. Это свидетельствует о значительном приросте в ловкости и координации, что, по всей видимости, связано с регулярным выполнением упражнений на быстрое изменение направления движения.

Сравнительные результаты педагогического тестирования физических качеств детей с РАС в ЭГ и КГ ($M \pm m$)

Наименование теста	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Прирост (см)
Челночный бег 3×10 м	ЭГ	12,5 ± 0,8	11,7 ± 0,6	–0,8
	КГ	12,7 ± 0,7	12,5 ± 0,7	–0,2
Стойка на одной ноге	ЭГ	8,5 ± 1,2	11,9 ± 1,1	+3,4
	КГ	8,7 ± 1,3	9,6 ± 1,2	+0,9
Подброс мяча	ЭГ	15,3 ± 2,1	22,1 ± 1,9	+6,8
	КГ	16,0 ± 2,2	18,2 ± 2,0	+2,2

Статические показатели (равновесие) также показали более выраженную положительную динамику в ЭГ. Качественные наблюдения показали, что у детей ЭГ снизился уровень моторной тревожности и повысилась способность к выполнению инструкций.

Полученные данные согласуются с исследованиями, подчеркивающими важность структурированных и игровых форм занятий для развития моторной сферы детей с РАС [1, 2].

Заключение

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанного комплекса упражнений на основе легкой атлетики для развития физических качеств у детей с РАС. Установлено статистически значимое улучшение показателей координации в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Теоретико-методическое обоснование, включающее адаптированный инструментарий для тестирования и четкую структуру занятий, позволяет рекомендовать данную методику к внедрению в практику работы образовательных и реабилитационных центров для детей с РАС. Перспективой дальнейших исследований является разработка долгосрочных программ и дифференциация методик в зависимости от тяжести проявлений РАС.

Список литературы

1. Аксенова Е.В. Адаптивное физическое воспитание детей с РАС: методические рекомендации. – М. : Спорт, 2021. – 152 с.
2. Баумгартнер Т. Трудности моторного развития у детей с РАС: диагностика и коррекция // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – № 2. – С. 45–52.

3. Воронина И.А. Физическая реабилитация при аутистических расстройствах // Адаптивная физическая культура. – 2021. – № 3. – С. 15–19.
4. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. – М. : Советский спорт, 2021. – 296 с.
5. Официальные данные Министерства здравоохранения РФ о распространенности РАС [Электронный ресурс]. – URL: <https://minzdrav.gov.ru/> (дата обращения: 20.10.2023).

РАБОТА С ПЕРВОИСТОЧНИКАМИ КАК ОСНОВА РАЗРАБОТКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ

Халикова Карина Ильдаровна, студент математического факультета

Магданова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматривается роль работы с первоисточниками при разработке дидактических материалов. Подчеркивается значение обращения к подлинным источникам информации в процессе обеспечения достоверности и точности знания. Представлено влияние работы обучающихся с материалами, построенными на основе первоисточников. Приводятся примеры первоисточников, на основе которых может быть построен дидактический материал.

Ключевые слова: памятники истории, первоисточники, дидактические материалы, научная достоверность

WORKING WITH PRIMARY SOURCES AS A BASIS FOR DEVELOPING DIDACTIC MATERIALS

Karina I. Khalikova, Student, Faculty of Mathematics

Irina V. Magdanova, Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Department of Higher Mathematics
and Mathematics Teaching Methods

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article examines the role of working with primary sources in developing teaching materials. It emphasizes the importance of accessing authentic sources of information in ensuring the reliability and accuracy of knowledge. The impact of students' work with materials based on primary sources is discussed. Examples of primary sources that can be used to develop teaching materials are provided.

Keywords: historical monuments, primary sources, teaching materials, scientific reliability.

Введение

В современном образовательном процессе многие педагоги сталкиваются с достаточно сложной и актуальной проблемой – необходимостью анализа и систематизации большого количества информации, которая может иметь различные интерпретации и подходы к изложению. От научной, историко-культурной информации, которая является основой для разработки дидактиче-

ских материалов, напрямую зависит эффективность образовательного процесса и вовлеченность обучающихся. Любая неточность может привести к формированию у обучающихся неправильного представления о предметах изучения, их взаимоотношениях, причинно-следственных связях, культурных кодах. Поэтому необходимо при работе над дидактическими материалами опираться на проверенные и достоверные источники информации.

Особенности жизни, культуры, науки и деятельности людей прошлых эпох сохраняются в памятниках истории, которые помогают восстанавливать исторические факты, события и понимать ход их развития. При изучении истории объектов, в частности математических, важно обращаться к первоисточникам, содержащим исходные идеи, концепции и факты – на языке оригинала или переведенным на другие языки, в том числе и в настоящее время. При работе с классическими трудами в ходе разработки дидактических материалов по математике требуется:

- выбрать фрагменты для работы с оригинальными текстами или их переводами, для анализа, выполнения заданий по приведенному отрывку;
- сохранить научную и историческую достоверность информации, если она пересказывается в тексте заданий, при этом организовать доступность ее изложения обучающимся [1, 2].

Основная часть

Большой интерес для разработки дидактических материалов по математике составляют:

- во-первых, памятники истории; например, глиняные таблички (рис. 1.), на основе которых можно составить задания для записи чисел в различных системах счисления, а также на решение задач с алгебраическими действиями;
- во-вторых, труды ученых, первоисточники, исторические документы и тексты, которые сохранились от прошлых эпох как на языке оригинала, так и в переводе на латинский, и в настоящее время переведены на русский язык.

В рамках нашего исследования, в контексте математического образования, мы обращаемся к следующим работам выдающихся математиков древней Греции, эпохи Возрождения, России:

- «Начала» Евклида Александрийского (около 365–300 гг. до н. э.), автора знаменитого труда, в котором систематически изложены основы геометрии и теории чисел;
- «Измерение круга», «Исчисление песчинок» Архимеда Сиракузского (около 287 г. до н. э.);
- «Геометрия» Рене Декарта (1596–1650 гг.); работа стала началом аналитической геометрии, впервые содержит идею взаимосвязи системы координат и представления геометрического объекта с помощью уравнения;
- «Арифметика» Леонтия Филиповича Магницкого (1669–1739 гг. н. э.), которая является первым печатным в России учебником по математике.

При разработке дидактических материалов мы выделили следующие типы заданий:

1. Представить фрагмент текста из первоисточника в переводе на русский язык, записать представленное решение (доказательство, рассуждение) на современном языке математики.

2. Представить фрагмент текста, содержащий математический факт из первоисточника на языке оригинала или в переводе на русский язык, указать соответствующий факт (определение, теорема, правило, алгоритм) из современных учебников математики (алгебры, геометрии), сравнить информацию.

3. Представить фрагмент текста, содержащий решение задачи, выделить и записать алгоритм (план) решения; далее, используя его, решить несколько заданий; предложить свой вариант условия задачи и решить их, используя выделенный алгоритм.

4. По данному фрагменту текста (решение задачи, доказательство утверждения) выделить алгоритм решения (доказательства) и сравнить с современным алгоритмом решения данной задачи, доказательством утверждения.

5. В данном фрагменте текста проанализировать символику записи чисел, алгоритмы арифметических действий, записать единицы измерения, термины, высказать гипотезы их происхождения.

Приведем примеры выбранной информации. Например, в трудах Архимеда содержатся рассуждения и задачи, отражающие основные арифметические и геометрические идеи (рис. 2.). На их основе можно разрабатывать задания (запись чисел, вычисления с помощью представленного способа, вывод алгоритма решения задач и т. д.), направленные на формирование у школьников как предметных, так и базовых логических действий; организованный с помощью вопросов и команд анализ информации, самостоятельный поиск решения позволяет формировать навык рассуждения.



Рис. 1. Глиняные таблички Вавилона со знаками, которые использовали в счете [4]

В первых отечественных учебниках по математике содержатся различные виды задач, которые сохраняют свою актуальность и в современной школе. В труде «Арифметика» Л.Ф. Магницкого представлены задания на действия с натуральными числами, дробями, пропорциями, текстовые задачи, в том числе на движение и торговые расчеты; многие из них можно встретить в современных учебниках по математике для начальной и основной школы. Особый инте-

рес представляют задачи и правила их решения на пропорциональную зависимость. При разработке дидактических материалов на тему «пропорциональной зависимости» можно включать задания, связанные с выделением алгоритма решения и сравнения с современными методами из школьных учебников.

(1)	$\psi\pi'$	780			
	$\frac{\epsilon\pi\iota}{\mu\theta\epsilon}\psi\pi'$	$\times 780$			
	$\overline{\text{MM}}\varsigma'$	490000	56000		
	$\overline{\text{M}}\varsigma'\varsigma\psi'$	56000	6400		
	$\overline{\delta\mu\alpha\nu}\overline{\text{M}}\eta\psi'$	sum	608400		
(2)	$\gamma\gamma'\iota''\delta''$	$3013\frac{1}{2}\frac{1}{4} [= 3013\frac{3}{4}]$			
	$\frac{\epsilon\pi\iota}{\mu\theta\epsilon}\gamma\gamma'\iota''\delta''$	$\times 3013\frac{1}{2}\frac{1}{4}$			
	$\overline{\text{MM}}\theta\mu\phi\psi\nu'$	9,000,000	30,000	9,000	1500 750
	$\overline{\text{M}}\rho\lambda\epsilon'\beta'\iota''$	30,000	100	30	5 $2\frac{1}{2}$
	$\theta\lambda\theta'a'\iota''\iota''\delta''$	9,000	30	9	$1\frac{1}{2}\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$
	$\alpha\phi'\epsilon'a'\iota''\delta''\eta''$	1,500	5	$1\frac{1}{2}$	$\frac{1}{4}\frac{1}{8}$
	$\psi\nu'\beta'\iota''\iota''\delta''\eta''\varsigma''$	750	$2\frac{1}{2}$	$\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$	$\frac{1}{8}\frac{1}{8}$
	$[\delta\mu\alpha\nu]\overline{\text{M}}\beta\chi\pi\theta'\iota\varsigma''$	$[9,041,250 + 30,137\frac{1}{2} + 9,041\frac{1}{4} + 1506 + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8}$			
		$+ 753 + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16}]$			
		$= 9,082,689\frac{1}{16}$			

Рис. 2. «Арифметика» Архимеда – способ умножения, представленный в труде [3, с. 76]

Заключение

Таким образом, работа с памятниками истории, первоисточниками обеспечивает достоверность, обогащает учебный процесс новыми знаниями, подходами решения задач, придает знанию и процессу его получения дух истории, времени, пример невероятного труда целых народов предыдущих эпох. Обучающиеся, сопоставляя исторический материал из старинных источников с современными фактами, интерпретируя полученную информацию, устанавливая основания для сравнения, находя закономерности, формулируя выводы, развивают навык самостоятельной работы с информацией, активизируют познавательную деятельность в контексте истории, что делает процесс обучения более увлекательным.

Список литературы

1. Архимед. Сборник трудов. – М., 1970. – 320 с.
2. Магницкий Л.Ф. Арифметика [Электронный ресурс] / Синодальная типография. – М, 1703. – URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_004091683?page=1rotate=0theme=white (дата обращения: 16.04.2025).
3. Хит Т.Л. Арифметика по Архимеду [Электронный ресурс] / Кембридж : Издательство Университета. – URL: <https://archive.org/details/worksofarchimede00arch/page/n71/mode/2up> (дата обращения: 16.04.2025).
4. Шумерская клинопись. Музей книги [Электронный ресурс]. – URL: <http://thebookmuseum.ru/книги-на-глиняных-табличках/> (дата обращения: 16.04.2025).

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Шарифова Гунел Арасдуновна, студент факультета педагогики
и методики начального образования,
профиль «Менеджмент начального общего образования»
Шабалина Ольга Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматриваются основные направления и формы организации взаимодействия образовательной организации с родителями (законными представителями) обучающихся. На основе анализа историко-педагогической литературы выявлена эволюция подходов к работе с родителями, а также показано изменение форм взаимодействия в эпоху цифровизации. В результате анкетирования педагогов выявлен запрос одной из образовательных организаций г. Перми по данной теме.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы, родители, формы работы.

ORGANIZING INTERACTION WITH PARENTS AS A PROBLEM IN MODERN PRIMARY SCHOOLS

Gunel A. Sharifova, Student, Faculty of Pedagogy and Methodology
of Primary Education, Management of Primary General Education
Olga V. Shabalina, PhD in Philology, Associate Professor, Associate
Professor, Department of Theory and Technology of Teaching and Education
of Primary School Students

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article examines the main areas and forms of interaction between educational institutions and students' parents (legal representatives). An analysis of historical and pedagogical literature reveals the evolution of approaches to working with parents and demonstrates the changing forms of interaction in the age of digitalization. A survey of teachers revealed a request on this topic from one educational institution in Perm.

Keywords: family-school interaction, parents, forms of interaction.

Введение

История школьного образования в России демонстрирует устойчивый интерес к вопросам взаимодействия с семьей, однако формы и методы этой работы значительно трансформировались. Если в советское время взаимодействие

осуществлялось в основном через коллективные формы сотрудничества (родительские собрания, лекции, участие в школьных субботниках), то в условиях XXI в. акценты сместились в сторону индивидуального сопровождения семьи, использования цифровых технологий, привлечения родителей к проектной и оценочной деятельности, партнерства в формировании воспитательной среды и управлении образовательной организацией.

Поэтому современная образовательная практика требует переосмысления традиционных подходов к взаимодействию школы и семьи. Родители XXI в. уже не пассивные наблюдатели образовательного процесса, а его полноправные участники, партнеры педагогов, разделяющие ответственность за развитие и воспитание ребенка, в том числе и в образовательной организации. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право ... принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации» [5].

Проблема организации взаимодействия школы с родителями остается одной из наиболее острых и дискуссионных в современной педагогике, важным аспектом менеджмента образовательной организации. Несмотря на активную нормативную поддержку, наличие рекомендаций, методических разработок, в практике педагоги часто сталкиваются с трудностями установления эффективного диалога с родителями [7]. Это обусловлено как разнородностью родительских установок и стилей воспитания, так и ограниченными ресурсами школы, дефицитом подготовки педагогов в области семейной педагогики. Особую значимость данная проблема приобретает на уровне конкретной образовательной организации, где требуется создание целостной, адаптивной системы работы с родителями, учитывающей специфику контингента обучающихся, кадровые и ресурсные возможности, региональные особенности.

Предмет исследования – организация взаимодействия с родителями в условиях современной школы.

Цель исследования – выявить основные направления и формы взаимодействия школы с родителями.

Задачи исследования:

- 1) провести исторический обзор проблемы взаимодействия школы и родителей;
- 2) рассмотреть современные направления работы с родителями на основании нормативных документов;
- 3) определить условия организации работы с родителями в МАОУ «СОШ № 32 им. Г.А. Сборщикова» г. Перми;
- 4) провести и проанализировать анкетирование учителей, родителей и администрацию школы по вопросам взаимодействия.

Методы исследования: изучение историко-педагогической, нормативно-правовой, методической литературы, анализ и синтез изученной по проблеме литературы, сравнение и сопоставление ключевых понятий и определений, анкетирование педагогов.

Основная часть

Эволюция проблемы взаимодействия школы и семьи напрямую связана с трансформацией общественного устройства, идеологических установок, образовательной политики и социокультурного контекста. Графически изменение подходов к работе с родителями в XX и XXI вв. представлено в табл. 1.

Таблица 1

Изменение подходов к работе с родителями в XX и XXI вв.

Эпоха	Подходы к работе с родителями
Советское время	Централизованный, идеологически ориентированный характер работы; директивный характер взаимоотношения с родителями
Распад СССР и переход к рыночной экономике	Разрыв между педагогическим сообществом и семьей, формальное взаимодействие
Середина 2000-х гг.	Родитель признается полноценным участником образовательного процесса, партнером
2020–2025 гг.	Необходимость партнерства, основанного на доверии, диалоге и совместной ответственности за развитие ребенка, поиск новых форм взаимодействия с учетом цифровизации общества

В советское время система работы с родителями носила строго централизованный, идеологически ориентированный характер. «Основной задачей школы было не только обучение, но и воспитание учащихся в духе социалистических ценностей, где семья рассматривалась как партнер, но при этом – под контролем государства» [2]. Широко использовались средства наглядной и печатной агитации: стенды, листовки, родительские уголки. Контакт с родителями носил преимущественно директивный характер, а обратная связь от семьи сводилась к минимуму. С распадом СССР и переходом к рыночной экономике система взаимодействия школы и семьи претерпела серьезные изменения. Ослабление государственного контроля, децентрализация системы образования и кризисные явления в обществе привели к временному снижению внимания к проблемам воспитания и сотрудничества с родителями [1]. Низкий уровень доверия к школе, отсутствие единых стандартов и ресурсов породили разрыв между педагогическим сообществом и семьей [3]. Лишь с середины 2000-х гг. начинает формироваться новый подход к взаимодействию: родитель признается полноценным участником образовательного процесса, партнером. Согласно семейному кодексу РФ (ст. 64), «родители являются законными представителями своих детей и выступают в защиту их прав и интересов в отношениях с любыми физическими и юридическими лицами, в том числе в судах, без специальных полномочий» [6]. Сегодня взаимодействие школы и родителей рассматривается как важнейшее условие обеспечения качества образования и воспитания. Современная педагогика подчеркивает необходимость партнерства, основанного на доверии, диалоге и совместной ответственности за развитие ребенка. Такой подход способствует созданию благоприятной образовательной среды, где се-

мья и школа работают в едином направлении ради благополучия и успешности каждого учащегося.

На фоне цифровизации общества, роста родительской компетентности и индивидуализации образования к традиционным формам взаимодействия школы и семьи (родительские собрания, родительские клубы, тематические встречи по интересам, проекты, консультации и др.) добавляются виртуальные: чаты в мессенджерах (Сферум, WhatsApp, Telegram), электронный журнал (ЭПОС); онлайн-собрания, вебинары, общероссийские родительские собрания [4].

Мы попытались соотнести направления работы с родителями в современной школе с возможными формами организации такого взаимодействия (табл. 2).

Таблица 2

Взаимодействие школы и родителей

№ п/п	Направления работы	Формы организации взаимодействия
1	Психолого-педагогическое просвещение родителей	– Родительские собрания. – Конференции. – Тренинги. – Индивидуальные и тематические консультации. – Сайт. – Онлайн-консультации. – Беседы. – Родительские клубы
2	Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс	– Открытые уроки, классные часы и внеклассные мероприятия. – Привлечение к организации и проведению внеклассных дел. – Дни здоровья. – Квесты. – Электронный дневник. – Мессенджер. – Шефская помощь. – Проектные группы
3	Участие родителей в управление учебно-воспитательным процессом	– Родительский комитет класса и школы. – Попечительский совет школы. – Управляющий совет школы

Представленные в табл. 2 направления и формы взаимодействия школы с родителями могут стать основой для построения системы работы в общеобразовательной организации. При этом обязательно должна учитываться специфика конкретной школы.

Так, например, МАОУ «СОШ № 32 им. Г.А. Сборщикова» – это общеобразовательное учреждение г. Перми, которое на протяжении последних лет реализует программы спортивной направленности, ориентируясь на развитие физической культуры, формирование здорового образа жизни, развитие соревновательной мотивации учащихся. В условиях спортивной школы, где требуется особый подход к режиму, дисциплине и семейной поддержке учащихся, образовательная программа сочетается с усиленной внеурочной спортивной подготовкой, что накладывает определенные требования к организации взаимодействия с семьями.

Для изучения особенностей организации взаимодействия педагогического коллектива МАОУ «СОШ № 32 им. Г.А. Сборщикова» и родителями учеников было проведено анкетирование. В данной работе представим результаты анкетирования педагогов. 83 % опрошенных педагогов школы считают, что взаимодействие – это совместное решение проблем поведения и учебы. Для организации взаимодействия учителя в практике чаще всего используют родительские собрания и индивидуальные консультации (83 % опрошенных), праздники и школьные события (50 %). Показателем участия родителей в жизни школы 100 % учителей считает присутствие родителей на мероприятиях. Основными трудностями, из-за которых не получается организовать взаимодействие, учителя считают:

- отсутствие времени на подготовку встреч (67 %);
- затруднения в выборе тематики родительских собраний (50 %);
- слабую заинтересованность родителей в контактах со школой (50 %);
- отсутствие методической и специальной литературы (33 %);
- затруднения в выборе форм и методов взаимодействия с семьями (33 %);
- занятость родителей по какой-либо причине (33 %).

Результаты анкетирования подтверждают наличие в школе устойчивой, но нуждающейся в обновлении системы взаимодействия с родителями. Сильными сторонами этой системы являются сложившаяся традиция индивидуальных консультаций, наличие диалога с родительским комитетом, позитивное отношение педагогов к взаимодействию с семьями, основанное на доверии, терпении и личном общении. При этом особенности спортивной школы проявляются в том, что родители вовлечены в спортивную жизнь детей, но не всегда – в учебно-воспитательную. Получен запрос на развитие цифровых форм общения и разработку содержания для организации тематических встреч в родительском клубе. Для реализации полученного запроса определены следующие практические задачи:

- разработать алгоритм взаимодействия педагогов с родителями;
- повысить гибкость форм общения (в том числе через мессенджеры и онлайн-платформы);
- усилить методическую поддержку учителей;

– мотивировать родителей участвовать не только в спортивной, но и в образовательной жизни школы.

Все эти меры позволят организовать более продуктивное взаимодействие школы и родителей, привлечь семьи учеников к активному сотрудничеству, позволят учителю действовать профессионально и уверенно.

Заключение

Современные условия развития образования определяют необходимость перехода от эпизодических и формальных форм взаимодействия с родителями к построению устойчивой системы партнерства, основанной на субъектной роли семьи, уважении, диалоге и взаимной ответственности.

В ходе выполнения исследования были рассмотрены исторические, нормативные и практические аспекты данной проблемы.

Проведенное анкетирование выявило, что в образовательной организации существует взаимодействие образовательной организации с родителями. Однако не все направления работы развиваются продуктивно. В школе есть потребность в индивидуализации подходов, цифровизации общения и расширении методической поддержки педагогов и большей вовлеченности родителей в образовательный процесс. Для этого могут быть использованы современные формы организации взаимодействия и подобраны содержательные материалы и источники, которые позволят быстро решать вопросы, возникающие в ходе общения педагогов и родителей.

Таким образом, организация взаимодействия с родителями требует не формального проведения отдельных мероприятий, а реализации стратегического подхода: построения доверия, развития педагогической культуры семьи и устойчивой профессиональной позиции учителя как координатора общения.

Список литературы

1. Акимова В.А. Историко-педагогический анализ развития современных моделей взаимодействия школы и семьи [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-pedagogicheskiy-analiz-razvitiya-sovremennyh-modeley-vzaimodeystviya-shkoly-i-semi> (дата обращения: 13.06.2025).

2. Анисимов В.С. История советской школы. – М. : Педагогика, 1985. – 240 с.

3. Вьюнова Н.В. Сотрудничество школы и семьи в истории российского образования // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 48–53.

4. Минпросвещения России. Общероссийское родительское собрание [Электронный ресурс]. – URL: <https://минпросвещения.рф> (дата обращения: 12.06.2025).

5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 18.05.2025).

6. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 # 223-ФЗ (ред. от 23.11.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 05.02.2025) [Электронный ресурс]. –

URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (дата обращения: 23.02.2025).

7. Хапачева С.М., Шишева Д.С. Система работы по осуществлению взаимодействия семьи и школы в процессе формирования младшего школьника [Электронный ресурс] // Концепт. – 2016. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-raboty-po-osuschestvleniyu-vzaimodeystviya-semi-i-shkoly-v-protsesse-formirovaniya-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 12.06.2025).

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗА ПЕДАГОГА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧЕНИКОВ

Шубина Ксения Станиславовна, студент факультета
информатики и экономики

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается влияние образа педагога на профессиональное самоопределение учащихся. В ходе работы было проведено исследование, включающее в себя методы количественного и качественного анализа. Выявлены ключевые характеристики учителя, оказывающего существенное воздействие на профессиональный выбор учеников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, образ педагога, профориентация, педагогическое влияние.

THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S IMAGE ON THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS

Ksenia S. Shubina, Student of the 5 course, Faculty of Informatics
and Economics

*Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. The article examines the influence of the teacher's image on the professional self-determination of students. In the course of the work, a study was conducted that includes methods of quantitative and qualitative analysis. The key characteristics of a teacher who has a significant impact on the professional choice of students have been identified.

Keywords: professional self-determination, the image of a teacher, career guidance, pedagogical influence.

Профессиональное самоопределение учеников представляет собой сложный и многогранный процесс, который включает в себя несколько факторов: социальная среда, семейное воспитание, внутренние качества личности ученика. В условиях динамично меняющегося рынка труда, появления новых профессий и увеличения продолжительности периода поиска интересной работы, данная задача приобретает особую остроту и значимость.

В контексте школьной среды ключевую роль играет личность педагога. Под образом учителя понимается целостное и устойчивое представление о педагоге, формирующееся в сознании учащихся, наделенное определенной эмо-

циональной окраской и определяющее их поведение. С первого дня пребывания в учебном заведении педагог неизбежно вовлечен в воспитательный процесс, поскольку учащиеся воспринимают его личность комплексно: не только владение знаниями и методикой предмета, но и культуру речи, поведенческие особенности и внешний вид. Авторы И.В. Лебедева и Н.Е. Лебедев в научной работе отмечают, что «...Имидж педагога имеет непосредственную связь с образовательным процессом, отношениями с учащимися, а также с профессионально-ценностными ориентациями педагога...» [3]. А.А. Дашкина в исследовательской работе отмечает, что «...Педагог должен помочь учащимся понять, в чем состоят преимущества их индивидуальных особенностей, а в чем недостатки...» [1]. Зачастую учитель и его предмет становятся для ученика основным, а иногда и единственным источником знаний о данной дисциплине. Таким образом, как на формальном, так и на неформальном уровне, педагог формирует восприятие учебного предмета и отношение к нему со стороны учащихся.

Объект исследования: профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных школ.

Предмет исследования: взаимосвязь между образом школьного педагога и профессиональным самоопределением выпускников общеобразовательных школ.

Гипотеза исследования: позитивный образ педагога, сочетающий профессиональную компетентность и личностные качества, способствует выбору учащимися профессий в сфере преподаваемого им предмета и смежных с ней областях.

В исследовании использовались следующие методы: анкетирование, глубинное интервью, системный подход, анализ, общенаучные методы познания: дедукции, индукции.

Выборку исследования составили лица в возрасте от 18 лет, завершившие обучение в общеобразовательной школе. Для проверки гипотезы исследования был использован комплекс методов сбора данных, направленный на изучение мнения целевой аудитории.

Метод анкетирования аудитории используется в исследовании для оценки количественного анализа данных. Опрос происходил в несколько этапов: подготовка вопросов, проведение опроса, подведение итогов [4]. Опрос состоял из следующих вопросов: пол, возраст и основной вид деятельности опрашиваемого; наиболее интересные предметы в школе; предмет, который вел любимый учитель; причина симпатии к данному учителю; личностные качества любимого учителя; степень влияния любимого учителя на жизнь опрашиваемого.

В анкетировании приняли участие 56 человек: 42 представителя женского пола и 14 человек представителей мужского пола.

Основные выводы, полученные в ходе анализа результатов опроса:

– Наиболее интересными в изучении школьными предметами стали математика, обществознание, русский язык – они популярны у 15 %, 14 % и 10 % респондентов соответственно.

– Любимый учитель вел те же предметы, что и оказались наиболее интересными: математика, русский язык и обществознание – каждый предмет отметили по 14 % опрошенных (рис.).

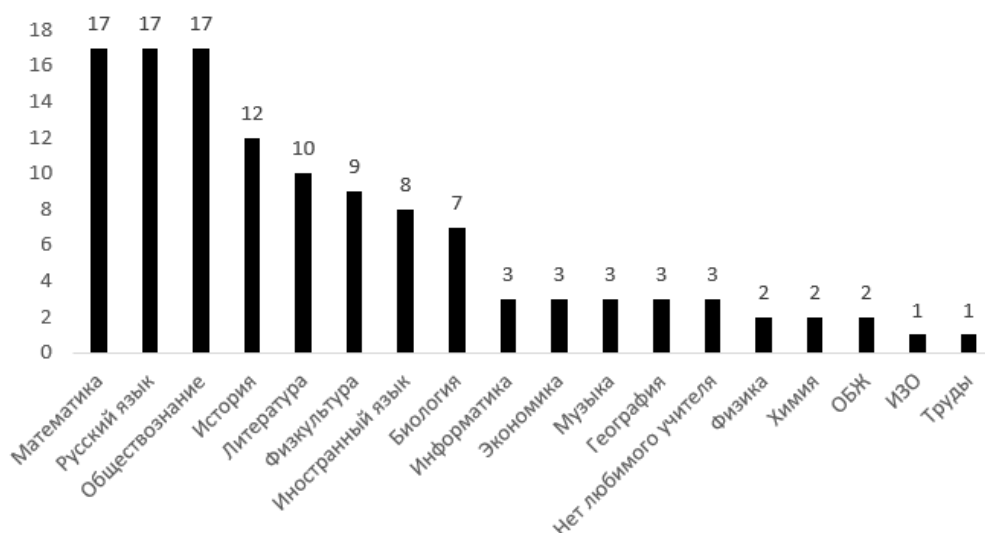


Рис. Распределения наиболее интересных школьных предметов, которые вели любимые учителя респондентов

– Учитель, который отлично знает свой предмет и интересно ведет урок, а также умеет создавать на уроке атмосферу дружбы, – основные качества любимого учителя у 40 % и 30 % респондентов соответственно.

– В 77 % случаях именно любимый учитель ведет наиболее интересные предметы у опрошенных.

– Среди респондентов-женщин 23 % выбрали сферу хобби, связанную с предметом педагога, 23 % – педагогическую деятельность, а 13 % – профессиональную область, связанную с предметом педагога. В выборке мужчин наблюдается иная картина: 44 % отметили влияние на выбор профессиональной сферы, 17 % – на выбор хобби, при этом ни один из опрошенных мужчин не выбрал педагогическую деятельность под влиянием образа учителя.

– Опрошенные отмечают, что наиболее важными качествами в педагоге считают профессионализм, справедливость и внимательность – 15 %, 12 % и 11 % соответственно.

– 56 % респондентов осознают влияние образа учителя на свою жизнь. Распределение направлений этого влияния демонстрирует следующую картину: 22 % опрошенных отмечают воздействие на выбор сферы хобби, 17 % – на профессиональную деятельность, 17 % – на формирование личностных качеств и ценностей.

Результаты анкетирования подтверждают значительное влияние образа педагога на профессиональное и личностное самоопределение учащихся. Ключевыми качествами учителя являются профессионализм, способность создать дружелюбную атмосферу и интересно преподнести предмет, при этом для большинства респондентов любимый педагог вел и наиболее интересный для них предмет. В исследовательской работе Е.Ю. Илалтдиновой, А.А. Оладышкиной также это подтверждается: «...Важной характеристикой становится преданность своему делу, любовь к предмету и к детям, энтузиазм и творческий подход в работе...» [2]. Выявлены гендерные различия в восприятии этого вли-

яния: если результаты респондентов-женщин отмечают одинаково воздействие на выбор педагогической деятельности, хобби и профессии, связанной с предметом, то у респондентов-мужчин результаты указывают преимущественно на профессиональную сферу и хобби, исключая педагогику.

Метод глубинного интервью используется в исследовании для качественного анализа и выявления скрытых причинно-следственных связей между образом учителя и профессиональным самоопределением. Глубинное интервью происходило в несколько этапов: подготовка вопросов, проведение интервью и подведение итогов. Интервью включало в себя следующие вопросы: сфера текущей профессиональной и учебной деятельности респондентов; мотивация профессионального выбора; уровень удовлетворенности выбранной сферой; идентификация любимого учителя и его предметной специализации; анализ значимых личностных характеристик и поступков педагога; установление воспринимаемой связи между профессиональным самоопределением и влиянием учителя; наличие случаев негативного педагогического воздействия и их последствий; а также выявление наиболее значимых профессиональных качеств педагога.

В качественной части исследования приняли участие 5 респондентов, ранее отметивших влияние образа учителя на их профессиональное становление.

Респонденты интервью:

– Респондент-женщина, 46 лет. Выбрала профессию учителя математики, как и ее любимый школьный педагог. Позже сменила профессию, но осталась в сфере, связанной с математическими расчетами.

– Респондент-женщина, 22 года. Выбрала социологию, потому что школьный учитель привил ей интерес к общественным наукам.

– Респондент-женщина, 22 года. Поступила на тот же факультет и специальность, что и ее любимый школьный учитель.

– Респондент-мужчина, 22 года. Выбрал профессию программиста, потому что школьный учитель интересно преподавал предмет информатики.

– Респондент-мужчина, 22 года. Увлёкся историей как хобби благодаря интересу к предмету и положительному отношению к учителю.

В условиях неопределенности профессионального выбора после окончания школы образ учителя становится ключевым ориентиром, предоставляя готовую модель самоопределения. Проведенный качественный анализ позволил выявить ключевые характеристики влияния образа учителя на профессиональное самоопределение респондентов:

1. Исследование подтвердило, что педагог может выступать в роли профессионального образца – в этом случае выбор профессии происходит через следование его примеру.

2. В методике преподавания уроки выходили за рамки учебника, часто включали жизненные примеры, практические задачи и элементы игры, что превращало обучение в увлекательный процесс.

3. В манере поведения их отличали искренняя увлеченность своим делом, энтузиазм и эмоциональная отзывчивость. Они создавали на уроках доверительную и поддерживающую атмосферу, где можно было ошибаться и свободно высказываться.

4. В межличностном общении педагоги проявляли уважение к ученикам, внимательность к их индивидуальным особенностям и справедливость в оценках. Они не просто излагали материал, а выступали в роли наставников, видя в каждом школьнике личность и веря в его силы.

Гипотеза исследования подтвердилась. Позитивный образ педагога, сочетающий профессиональную компетентность и личностные качества, способствует формированию осознанного профессионального выбора у старшеклассников. Современный учитель, способный оказать позитивное влияние на профессиональное самоопределение учащихся, должен сочетать в себе несколько ключевых характеристик. Учитель – это профессионал, глубоко знающий свой предмет и владеющий современными методиками преподавания. Учитель – это друг, который создает атмосферу доверия и уважения на уроках. Учитель – это интересная личность, на которую равняются и хотят быть похожими. Эффективность педагогической деятельности, в том числе в аспекте профессионального самоопределения учащихся, напрямую связана с целенаправленным формированием педагогом своего профессионального образа и непрерывным профессионально-личностным совершенствованием.

Список литературы

1. Дашкина А.А. Роль педагога в профессиональном самоопределении школьников [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 6. – С. 66–67. – URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10104> (дата обращения: 20.10.2025).

2. Илалтдинова Е.Ю., Оладышкина А.А. Это лучший педагог во всем мире!. Влияние школьного учителя на профессиональное самоопределение будущих учителей [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2020. – № 3 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eto-luchshiy-pedagog-vo-vsem-mire-vliyanie-shkolnogo-uchitelya-na-professionalnoe-samooopredelenie-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 20.10.2025).

3. Лебедева И.В., Лебедев Н.Е. Имидж педагога как атрибут его профессионального профиля [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-pedagoga-kak-atribut-ego-professionalnogo-profilya> (дата обращения: 20.10.2025).

4. Опрос к научной статье Шубиной Ксении «Влияние образа учителя на профессиональное самоопределение учеников» [Электронный ресурс]. – URL: <https://forms.yandex.ru/u/69026806f47e73671c4037e0> (дата обращения 31.10.2025).

ПРЕИМУЩЕСТВА МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ястребков Антон Алексеевич, аспирант 3-го курса
направления 5.8.4. «Физическая культура
и профессиональная физическая подготовка»

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрываются возможности преодоления границы группового подхода в преподавании плавания через применение модульного принципа организации учебного процесса. Необходимо оценить эффективность авторской методики, которая интегрирует поэтапное освоение навыков в воде с системой специальных упражнений на суше. Для проведения педагогического эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы студентов в количестве 21 человека каждая. В ходе исследования применялись инструменты педагогического тестирования, экспертного оценивания и статистической обработки полученных данных. Результаты показали, что у студентов, занимавшихся по модульной технологии, отмечалось статистически значимое ($p < 0,05$) преимущество в показателях дистанционного плавания и технике выполнения двигательных действий. Также было выявлено, что дифференцированная программа способствовала не только успешному формированию плавательных навыков, но и создавала условия для повышения гибкости и силовой выносливости в водной среде. На основании полученных данных был сделан вывод о целесообразности внедрения модульного формата в практику физического воспитания в вузах, в том числе и в дисциплину «плавание».

Ключевые слова: модульное обучение, плавательная подготовка, вуз, физическое воспитание, педагогический эксперимент, специальная физическая подготовка, гибкость, техника плавания.

ADVANTAGES OF A MODULAR TECHNOLOGY FOR TEACHING SWIMMING TO UNIVERSITY STUDENTS

Anton A. Yastrebkov, Third-year Postgraduate Student, Program 5.8.4.
«Physical Education and Professional Physical Training»

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. The article analyses the possibility of overcoming the limitations of the group approach in teaching swimming through the application of the modular principle of organising the educational process. The purpose of the work is to evalu-

ate the effectiveness of the author's methodology, which integrates the phased development of skills in water with a system of special exercises on land. A control and experimental groups of students were formed to carry out the pedagogical experiment. The study used tools for pedagogical testing, expert assessment and statistical data processing. The results showed that those who practised modular technology have a statistically significant ($p < 0,05$) superiority in the indicators of distance swimming and the technique of performing movements. It has been established that the differentiated program contributes not only to the successful formation of swimming skills, but also to create conditions for increasing flexibility and strength endurance. Based on the data obtained, it is concluded that it is expedient to widely introduce a modular approach into the practice of physical education in higher education.

Keywords: modular training, swimming training, university, physical education, pedagogical experiment, special physical training, flexibility, swimming technique.

Введение

Актуальность совершенствования методики обучения плаванию в университетах обусловлена в основном наличием устойчивой педагогической проблемы [2, с. 79]. Она заключается в существенном различии исходного уровня физической и психологической начальной подготовки студентов, объединенных в одну учебную группу. Сложившаяся практика фронтального преподавания, при которой всем учащимся предлагаются идентичные задания, не позволяет учитывать индивидуальные особенности [4, с. 22]. В результате студенты с признаками водобоязни не успевают освоить базовые технические элементы двигательных действий, а более подготовленные со временем теряют интерес к занятиям из-за недостаточной сложности упражнений [1, с. 12; 3, с. 88].

Решение указанного выше противоречия напрямую видится в использовании образовательных моделей, обеспечивающих персонализацию учебных направлений внутри той или иной программы. Перспективным направлением представляется модульный принцип, который предполагает поэтапное структурирование содержания дисциплины на специальные, частично автономные, тематические блоки [5, с. 63]. Однако его потенциал, применимый к плавательной подготовке, особенно в сочетании со специальной физической тренировкой, раскрыт в недостаточной степени.

Цель исследования – разработать и апробировать на практике модульную экспериментальную программу обучения плаванию, включающую в себя комплекс упражнений на суше и в воде, и оценить ее эффективность по сравнению с традиционной системой.

Методика и организация исследования. Педагогический эксперимент проводился в течение весеннего семестра 2024–2025 учебного года в бассейне СК «Политехник» г. Перми. В нем участвовали 42 студента 1–2-х курсов политехнического университета, отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Критерием отбора было неумение проплыть дистанцию 25 м или наличие грубых ошибок в технике. Методом случайного распределения путем жеребьевки испытуемые были разделены на две группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ), по 21 человеку в каждой.

Характеристика применяемых методик:

– Контрольная группа занималась по стандартной традиционной программе, основанной на линейном освоении элементов кроля на груди. Каждое занятие имело единый план для всех участников, а темп обучения задавался преподавателем.

– В экспериментальной группе была внедрена модульная программа обучения, которая состояла из двух взаимосвязанных между собой компонентов: последовательных водных модулей и сквозного модуля специальной физической подготовки (СФП).

Структура модульной программы для ЭГ представляла из себя следующие этапы:

I. Сквозной модуль «Специальная физическая подготовка».

Реализовывался в начале каждого занятия в спортивном зале в течение 15–20 мин. Комплексы упражнений варьировались в зависимости от содержания текущего водного модуля.

Направления работы внутри этого модуля были разделены на две позиции:

1. Функциональная силовая тренировка: упражнения с резиновыми эспандерами, имитирующие гребковые двигательные действия; статические упражнения на мышцы кора (различные виды планок); нестандартные отжимания; приседания.

2. Развитие специальной гибкости: для плечевого пояса – махи и вращения руками с максимальной амплитудой, растяжка грудных мышц у гимнастической стенки; для голеностопных суставов – круговые движения стопами, растягивание «носки» в положении сидя; для тазобедренных суставов и мышц ног – динамические и статические выпады, махи ногами, упражнения на растяжку задней поверхности бедра.

II. Водные модули (последовательные).

Модуль 1: «Первичная адаптация». Задачи: снижение водобоязни, освоение навыка лежания на воде, обучение базовому скольжению. Критерий освоения: выполнение скольжения на груди на дистанцию 5+ м без признаков паники.

Модуль 2: «Освоение кроля на груди». Задачи: постановка техники работы ног и рук, обучение согласованному дыханию. Критерий освоения: проплывание 25 м кролем на груди (1 бассейн) с удовлетворительной техникой (оценка эксперта ≥ 3 баллов).

Модуль 3: «Совершенствование и изучение кроля на спине». Задачи: увеличение проплываемой дистанции, стабилизация техники, изучение основ кроля на спине. Критерий освоения: преодоление дистанции 100 м кролем на груди (4 бассейна) и 25 м на спине (1 бассейн).

Модуль 4: «Контрольно-зачетный». Задачи: выполнение установленных учебной программой нормативов.

Методы оценки эффективности для сбора данных были использованы следующие:

1. Педагогическое тестирование:

- «Скольжение на груди» (дистанция, м).
- «Преодоление дистанции 25 м кролем» (время, с).
- «Наклон вперед из положения стоя» (гибкость, см).

2. Экспертная оценка техники плавания по 5-балльной шкале.

3. Статистический анализ с расчетом t-критерия Стьюдента ($p < 0,05$).

Результаты исследования и их обсуждение. Сравнительный анализ данных, которые были до и после эксперимента, выявил существенные различия в динамике показателей между группами, что напрямую отображено в таблице.

Динамика показателей плавательной подготовленности и гибкости студентов контрольной и экспериментальной групп (КГ и ЭГ) ($M \pm m$)

Показатель	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Прирост в %	p (внутри группы)
Скольжение, м	КГ	$3,2 \pm 0,4$	$5,8 \pm 0,6$	81	$<0,05$
	ЭГ	$3,1 \pm 0,5$	$8,5 \pm 0,7$	174,2	$<0,01$
p (между группами после)			$< 0,05$		
25 м кролем на груди, с	КГ	Не выполняли	$32,5 \pm 3,1$	–	–
	ЭГ	Не выполняли	$26,8 \pm 2,4$	–	–
p (между группами после)			$< 0,05$		
Оценка техники плавания (5 баллов)	КГ	–	$3,1 \pm 0,3$	–	–
	ЭГ	–	$4,2 \pm 0,2$	–	–
p (между группами после)			$<0,01$		
Наклон вперед, см	КГ	$8,7 \pm 1,0$	$9,5 \pm 1,3$	9,2	
	ЭГ	$8,5 \pm 1,2$	$13,8 \pm 1,1$	62,4	
p (между группами после)			$< 0,05$		

Результаты исследования и их обсуждение. Как демонстрирует таблица, студенты ЭГ достигли статистически значимо более высоких результатов по всем оцениваемым параметрам. Особенно показателен прогресс в тесте на скольжение, где прирост в ЭГ более чем в два раза превысил результат КГ. Это свидетельствует о том, что поэтапное освоение базовых элементов, заложенное в модульной системе, позволяет сформировать более прочное чувство воды и равновесия.

Существенные различия в оценке техники плавания (4,2 балла в ЭГ против 3,1 в КГ) подтверждают, что критерий перехода между модулями обеспечивает более высокое качество исполнения. Целенаправленное развитие гибкости в ЭГ привело к значительному улучшению результатов в тесте «Наклон вперед» (+ 62,4 %), в то время как в КГ изменения были преимущественно незначительными. Это доказывает положительную степень эффективности добавления специализированной гимнастики в учебно-тренировочный процесс.

Качественные наблюдения показали, что модульный принцип обучения способствовал созданию позитивной психологической атмосферы. Студенты, продвигаясь по персонализированной траектории, проявляли большую самостоятельность и осознанность во время обучения. Упражнения на суше служили не только физической подготовкой, но и средством кинестетического понимания техники двигательных действий, что существенно облегчало ее перенос в водную среду.

Выводы

Проведенный эксперимент позволяет констатировать, что разработанная модульная технология обучения плаванию для студентов вуза, сочетающая дифференцированное освоение водных навыков с систематической специальной подготовкой на суше, обладает определенным списком положительных изменений перед традиционной системой, а именно:

1. Модульная технология обеспечивает достоверно более высокий прирост в показателях плавательной подготовленности и технике исполнения на суше и в воде.

2. Интеграция модуля СФП способствует комплексному развитию физических качеств, в частности, значительно повышает уровень гибкости у обучающихся.

3. Последовательный переход между модулями создает условия для индивидуализации обучения, повышения мотивации и снижения тревожности у студентов в процессе освоения программы «плавание».

Таким образом, модульный принцип является достаточно эффективным инструментом модернизации плавательной подготовки в вузе и может быть рекомендован для широкого внедрения в практику работы кафедр физического воспитания.

Список литературы

1. Багаутдинова Н.В. Методические аспекты организации учебно-тренировочных занятий по плаванию со студентами Омского государственного педагогического университета // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2021. – № 2. – С. 11–15.

2. Булгакова Н. Ж. Плавание : учебное пособие для вузов. – М. : Физическая культура, 2001. – 320 с.
3. Завязочникова М.Г. Значение плавания в жизни студентов // Проблемы педагогики. – 2018. – № 1. – С. 88 –90
4. Пушкарева И.Н. Обучение основам плавания студентов вузов для сдачи норм комплекса ВФСК ГТО // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 21–24.
5. Столяров А.В. Анализ применения модульной технологии обучения в процессе подготовки специалиста в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 1. – С. 61–65.

**ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ
С ПЛЕЧЕЛОПАТОЧНЫМ ПЕРИАРТРИТОМ
НА КИНЕЗОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ УСТАНОВКЕ «ЭКЗАРТА»**

Акатова Алевтина Анатольевна, доктор медицинских наук, профессор
кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры
Мурашова Алина Алексеевна, студент факультета
физической культуры

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматриваются возможности эффективности физической реабилитации пациентов с плечелопаточным периартритом с применением кинезотерапевтической установки «Экзарта». Разработана методика реабилитации женщин зрелого возраста с ПЛПА. Проведен анализ полученных результатов и показана более высокая эффективность воздействия разработанной методики занятий на подвесной системе по сравнению со стандартной методикой занятий ЛФК в снижении уровня болевых ощущений, в восстановлении амплитуды движений в плечевом суставе, в функциональном состоянии мышц плечевого пояса и в повышении качества жизни.

Ключевые слова: физическая реабилитация, плечелопаточный периартрит, кинезотерапевтическая установка «Экзарта».

**FEATURES OF PHYSICAL REHABILITATION OF PATIENTS WITH
SCULPHOLE-SHOULDER PERIARTHRITIS USING THE «EKZARTA»
KINESOTHERAPY UNIT**

Alevtina A. Akatova, Professor, Department of Sports Disciplines
and Adaptive Physical Education

Alina A. Murashova, Student, Faculty of Physical Education

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article examines the feasibility and effectiveness of physical rehabilitation for patients with scapulohumeral peri arthritis using the «Ekzarta» kinesiotherapy unit. A rehabilitation method for mature women with scapulohumeral peri arthritis has been developed. An analysis of the obtained results demonstrated the superior effectiveness of the developed suspension training method, compared to standard exercise therapy, in reducing pain, restoring shoulder range of motion, improving shoulder girdle muscle function, and improving quality of life.

Keywords: physical rehabilitation, scapulohumeral periarthritis, Exarta kinesiotherapy device.

Введение

В России плечелопаточный периартрит (ПЛПА) является широко распространенной патологией опорно-двигательного аппарата. Среди «ревматических» заболеваний плеча его встречаемость составляет 80 %. Область плечевого сустава очень сложно устроена, сустав обладает наибольшей подвижностью в теле человека. Это единственный в организме мышечный сустав. В нем объединены три сустава. Один – между плечевой костью и лопаткой, второй – между лопаткой и ключицей, и третий – условный, но очень важный – между лопаткой и грудной клеткой (рис.). Все эти суставы должны работать хорошо и слаженно для того, чтобы давать двигаться плечу легко и без боли. Из-за сложности устройства этой зоны реабилитация при ПЛПА требует особого подхода.

Особенности высокой подвижности плеча, связанные с его отведением-приведением, сгибанием-разгибанием и ротацией, приводят к постоянному функциональному напряжению сухожилий мышц, которые прикрепляются в области плечевого сустава. Функциональное напряжение приводит к раннему развитию дегенеративного процесса. Первичные периартриты склонны к длительному течению, причиной которых является медленное рассасывание очагов воспаления, дегенерации и кальцификации [1, 3, 4].



Рис. Плечелопаточный периартрит

Длительное течение ПЛПА с болью и ограничением двигательной активности в нем вызывает нарушение качества жизни пациентов, ограничивает трудовую деятельность и порой приводит к инвалидности в случае развития «замороженного плеча». Боль и ограничение движений, наряду с понижением мышечной силы и выносливости, значительно снижают трудоспособность пациента как на работе, так и в быту. Эти факторы также могут негативно влиять на психоэмоциональное состояние пациента [6].

Современные методы лечения не всегда дают желательный положительный результат. В то время как физическая реабилитация при ПЛПА дает быстрый и длительный восстановительный эффект, она предупреждает осложнения и возвращает пациентов к трудовой деятельности.

Все вышесказанное требует разработки новых методов ФР при этой патологии, что вызывает необходимость поиска более эффективных подходов к

этому вопросу. В этой связи использование кинезиотерапевтической установки «Экзарта» представляет особый интерес, так как данный метод направлен на восстановление функциональности сустава посредством специфических упражнений и кинезиотерапевтических техник. Преимущество выполнения данных упражнений на подвесной системе заключается в том, что пациенту не нужно противостоять силе тяжести, происходит «выключение» компенсаторных мышц, снижение болевого синдрома, за счет чего амплитуда активных движений увеличивается [5].

Цель работы. Оптимизировать процесс реабилитации пациентов с плечелопаточным периапатритом посредством разработки и научного обоснования эффективности применения методики занятий на кинезотерапевтической установке «Экзарта».

Организация исследования. Исследование проводилось на базе ГБУЗ Пермского края «Краевая больница им. академика Вагнера Евгения Антоновича» г. Березники в 2024–2025 гг.

В исследовании участвовали 30 женщин 50–60 лет, находящиеся на реабилитации в отделении амбулаторной медицинской реабилитации с плечелопаточным периапатритом. Они были разделены на экспериментальную (ЭК) и контрольную группы (КГ) – по 15 женщин одного возраста в каждой группе.

Критерием отбора для участия в исследовании являлись показатели:

1. Пол: женский.
2. Возраст: от 50 до 60 лет.
3. Угол сгибания в плечевом суставе не менее 90–110°.
4. Интенсивность боли по ВАШ не более 5–6 баллов.
5. Без сопутствующих заболеваний, исключая гипертоническую болезнь при условии приема гипотензивных медикаментов.
6. ИМТ до 35 кг/м².

Эксперимент проходил в два этапа. Первый этап – занятия физической реабилитацией в течение 2 недель на базе отделения амбулаторной медицинской реабилитации ГБУЗ ПК «КБ им. Вагнера Е.А.» г. Березники. На втором этапе женщины с ПЛПА обеих групп в течение 6 недель продолжали посещать занятия ЛФК по договоренности с администрацией больницы 2 раза в неделю.

На первом этапе женщины ЭГ занимались на кинезотерапевтической установке «Экзарта» ежедневно по 30 мин в течение 2 недель (10 занятий). Женщины КГ занимались ЛФК по стандартной методике с использованием упражнений в течении 30 мин. Перед занятиями на экзарте в ЭК и перед ЛФК в КГ проводился МФР в течение 15 мин. Таким образом, занятия в обеих группах продолжались по 45 мин.

Пациентки обеих групп дополнительно в течение дня занимались ЛФК у шведской стенки и механотерапией, включающей занятия на Орторент Мото и тренажере-наезднице Райдер. С ними проводилась психологическая реабилитация, физиотерапевтические процедуры и медикаментозная поддержка.

Второй этап длился 6 недель. Пациентки продолжали посещать зал ЛФК, где проводились индивидуальные занятия также по два раза в неделю по той же методике. Всего – 12 занятий на подвесной системе «Экзарта» в ЭГ. Время одного занятия – 45 мин, из которых 30 мин – комплекс упражнений и 15 мин – комплекс миофасциального релиза.

Методы исследования. Для оценки уровня боли была использована «Визуальная аналоговая шкала (ВАШ)». Для оценки амплитуды движения руки в плечевом суставе – гониометрия, измерялись углы движения в сгибании, разгибании, отведении и приведении. Для оценки мышечной силы в проблемной руке была использована шкала оценки двигательного дефицита MRS. Опросник «Шкала оценки плечевого сустава Университета Калифорнии, Лос-Анджелес» использовалась для определения функционального состояния плечевого сустава. Для определения субъективной оценки пациентами качества жизни – международный опросник DASH.

Методика занятия.

Первый этап занятий в реабилитационном центре включал в себя миофасциальный релиз для нормализации тонуса мышц больной руки, упражнения на кинезотерапевтической установке «Экзарта» – в исходном положении сидя и лежа для улучшения подвижности в поврежденном плечевом суставе и снижения болевого синдрома. Проводились упражнения из положения сидя – сгибание и разгибание рук, отведение прямых рук в стороны, наклон вперед с прямыми руками, и руки вниз, согнутые в локтевых суставах, подъем и опускание в плечевых суставах.

Упражнения из положения лежа – отведение прямых рук в стороны как из положения лежа на спине, так и из положения лежа на животе, отведение прямой руки вверх из положения лежа на боку. Каждое упражнение выполнялось в медленном темпе по 10 повторений в 3 подхода.

Второй этап включал в себя миофасциальный релиз и упражнения на кинезотерапевтической установке «Экзарта» в исходном положении лежа и стоя на коленях – для увеличения мышечной силы в поврежденном плечевом суставе. Упражнения из положения лёжа включали отведение прямой руки в сторону лёжа на животе, лёжа на спине: подтягивание с резинками, тяга к груди (к рукояткам крепятся резинки), приведение руки к кушетке, лежа на боку с резинкой для приведения руки. Упражнения стоя на коленях: наклон вперед с прямыми руками, наклон вперед с отведением рук в стороны, наклон вперед с прямыми руками с поочередным приведением рук к туловищу, отжимание. Каждое упражнение выполнялось в медленном темпе по 10 повторений в 3 подхода. Преимущество выполнения данных упражнений заключается в том, что можно изолированно проработать силу отдельных мышц, происходит нейромышечная координация за счет одновременной стабилизации одних сегментов и мобилизации других, а также стабилизация мышц спины и живота.

Миофасциальный релиз на обоих этапах используется для мышц верхнего плечевого пояса, а также для мышц спины, для расслабления мышц, улучшения мышечного тонуса и питания тканей за счет притока крови к мышцам, снижения болевых ощущений [2]. МФР выполняется в положении лежа и стоя у стены, направленно на такие мышцы, как: подостная, надостная, подлопаточная, зубчатая, двуглавая мышца плеча, трехглавая мышца плеча, трапецевидная, большая и малая ромбовидные мышцы, лестничная. Весь комплекс выполняется в медленном темпе в течение 15 мин, примерно 3 мин на каждое упражнение до основного занятия пациентками.

Результаты и их обсуждения. Результаты средних показателей гониометрии у пациентов с плечелопаточным периартритом до начала реабилитации

были зафиксированы на уровне умеренного ограничения активных и пассивных движений в пораженном суставе (табл. 1). После проведения эксперимента в экспериментальной группе отмечена достоверная положительная динамика в 1,73 раза: средние значения амплитуды движений почти достигли уровня функциональной нормы, что является клинически значимым результатом, обеспечивающим возможность выполнения бытовых и профессиональных действий без существенных ограничений.

В то же время, в контрольной группе результаты достоверно улучшились почти в 1,5 раза. Но сохранялись признаки незначительного ограничения движений, которые, несмотря на некоторое улучшение, оставались недостаточными для полноценного функционального восстановления верхней конечности. Данный уровень подвижности ограничивает пациентов в выполнении движений, требующих полного объема работы плечевого сустава, и снижает качество жизни.

Данные о результатах динамики амплитуды движения в плечевом суставе до и после исследования – сгибание, разгибание, отведение и приведение в поврежденном плечевом суставе – представлены в табл. 1. В обеих группах они имели достоверное улучшение после занятий. Но в ЭГ при всех видах движений в плечевом суставе показатели после эксперимента были статистически значимо больше, чем показатели после эксперимента в КГ.

Таблица 1

Оценка динамики амплитуды движения в плечевом суставе после эксперимента

Тест	До эксперимента	После эксперимента	Прирост, %	t	p
Экспериментальная группа					
Сгибание	96,0 ± 1,69	167,0 ± 1,69	+73,96	52,24	<0,001
Разгибание	21,33 ± 1,47	34,33 ± 1,24	+60,9	13,76	<0,001
Отведение	98,33 ± 1,50	168,67 ± 2,28	+71,5	46,89	<0,001
Приведение	20,67 ± 1,47	31,67 ± 1,37	+51,6	13,91	<0,001
Контрольная группа					
Сгибание	97,67 ± 1,88	142,33 ± 1,83	+46,1	39,06	<0,001
Разгибание	22,33 ± 1,31	31,33 ± 1,31	+40,3	16,82	<0,001
Отведение	96,33 ± 1,47	138,33 ± 1,76	+44,6	33,33	<0,001
Приведение	19,33 ± 1,24	27,33 ± 1,07	+34,4	8,47	<0,001

Оценка боли по шкале ВАШ до исследования как в экспериментальной, так и в контрольной группе показала умеренно сильный уровень болевых ощущений (табл. 2). После проведения эксперимента уровень болевых ощущений достоверно снизился в 2,7 раза в ЭГ, до слабовыраженных неприятных ощущений. В КГ болевые ощущения после эксперимента также снизились статистически значимо, но меньше, чем в ЭГ (только в 1,7 раза).

Оценка мышечной силы по шкале MRS (табл. 2) в начале эксперимента при первичном осмотре показывала, что в среднем пациенты обеих групп не могут преодолеть дополнительную нагрузку, прикладываемую рукой исследо-

вателя. При вторичном проведении осмотра в конце эксперимента мышечная сила достоверно выросла в обеих группах до возможности преодоления дополнительной нагрузки, прикладываемой рукой исследователя. Но в экспериментальной группе средний показатель силы возрос достоверно выше, чем в контрольной группе (табл. 2).

По шкале оценки функционального состояния плечевого сустава Университета Калифорнии до исследования показатели в экспериментальной и контрольной группе были неудовлетворительными, что позволяло делать вывод о низких функциональных возможностях верхнего плечевого пояса (табл. 2). После проведения эксперимента данные в ЭГ и КГ достоверно возросли и стали удовлетворительными в ЭГ, а в КГ средние результаты не достигли уровня «удовлетворительно».

Таблица 2

Оценка динамики функциональных возможностей пациентов

Тест	До эксперимента	После эксперимента	Прирост, %	<i>t</i>	<i>p</i>
Экспериментальная группа					
ВАШ	5,47 ± 0,134	2,00 ± 0,196	–63,5	–21,03	<0,0001
Шкала оценки двигательного дефицита MRS	3,47 ± 0,134	4,60 ± 0,134	+36,6	10,67	<0,0001
Шкала оценки функционального состояния плечевого сустава	12,73 ± 0,284	31,27 ± 0,658	+ 146,1	36,76	<0,0001
Вопросник DASH	65,93 ± 1,47	19,07 ± 1,52	–71,4	–47,84	<0,0001
Контрольная группа					
ВАШ	5,37 ± 0,134	3,67 ± 0,127	–51,2	–19,31	<0,0001
Шкала оценки двигательного дефицита MRS	3,60 ± 0,132	4,33 ± 0,127	+22,2	7,55	<0,0001
Шкала оценки функционального состояния плечевого сустава	13,27 ± 0,299	26,67 ± 0,687	+101,0	24,36	<0,0001
Вопросник DASH	64,07 ± 1,70	29,60 ± 1,54	–53,8	–27,25	<0,0001

При анализе качества жизни пациентками по международному опроснику DASH (о субъективной оценке своего состояния пациентами в повседневной активности и качестве жизни), первичные результаты в обеих группах были расценены как удовлетворительные. После проведения эксперимента в экспериментальной группе пациенты оценили свое состояние выше, показатели соответствовали оценке «отличный результат», в контрольной группе показатель

самооценки тоже улучшился, но достиг уровня меньше, чем в экспериментальной группе, и был расценен как «хороший результат» (табл. 2).

Заключение

Разработана эффективная методика занятий на кинезотерапевтической системе «Экзарта» для женщин 50–60 лет при плечелопаточном периартрите.

Методика апробирована и внедрена в работу амбулаторного отделения медицинской реабилитации для занятий с женщинами зрелого возраста с ПЛПА. Научно доказано, что занятия по предложенной методике на подвесной системе «Экзарт» у пациентов с ПЛПА достоверно увеличивают амплитуду всех видов активных движений в плечевом суставе выше, чем занятия с ними по стандартной методике. В 1,5 раза эффективнее снижают болевые ощущения. А также значительно больше увеличивают силу мышц верхнего плечевого пояса (в 1,1 раза) по сравнению со стандартным ЛФК.

Занятия с использованием системы «Экзарта» на 64 % эффективнее повышают повседневную активность и качество жизни у больных с ПЛПА.

Список литературы

1. Багирова Г.Г. Плечелопаточный болевой синдром: диагностика и лечение. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2019. – 256 с.
2. Епифанов А.В., Епифанов В.А. Реабилитация в неврологии и ортопедии. – М. : МЕДпресс-информ, 2020. – 544 с.
3. Насонова В.А., Насонов Е.Л., Амирджанова В.Н. Ревматология. Российские клинические рекомендации // Научно-практическая ревматология. – 2021. – № 59 (4). – С. 7–49.
4. Петров К.Б., Смирнова Л.М., Иванов А.А. Эффективность комплексной реабилитации с применением кинезиотейпирования при плечелопаточном периартрите // Вестник восстановительной медицины. – 2021. – № 3 (97). – С. 45-51.
5. Фролов А.А., Дмитриева Е.В. Применение методики Экзарта в постиммобилизационном периоде после травм плечевого сустава // Мануальная терапия. – 2022. – № 1 (85). – С. 25–33.
6. Яковлев М.Ю., Белова А.Н., Соколова И.В. Роль мануальной терапии в купировании болевого синдрома при плечелопаточной патологии // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2019. – № 11 (3). – С. 78–84.

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ

Акатова Алевтина Анатольевна, доктор медицинских наук, профессор
кафедры спортивных дисциплин и адаптивной физической культуры

Касаткина Полина Дмитриевна, студент факультета
физической культуры

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматриваются и анализируются возможности применения балансировочного комплекса Бильгоу как средства мозжечковой стимуляции в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с задержкой психического развития. Приводится обоснование эффективности и целесообразности применения специально разработанного комплекса упражнений с применением методики Ф. Бильгоу для целенаправленного развития и совершенствования координационных способностей у школьников 9–10 лет с нарушением интеллекта. Полученные результаты проведенного исследования воздействия разработанного комплекса упражнений на физические качества детей, обучающихся в условиях инклюзивного образования, свидетельствуют о значительном улучшении способности к статическому и динамическому равновесию. Это подтверждает эффективность использования комплекса Бильгоу.

Ключевые слова: физические качества, координационные способности, задержка психического развития, мозжечковая стимуляция, сенсомоторная интеграция, доска Бильгоу (Bilbo Board).

DEVELOPING PHYSICAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION USING CEREBELLAR STIMULATION

Alevtina A. Akatova, Doctor of Medical Sciences, Professor, Department
of Sports Disciplines and Adaptive Physical Education

Polina D. Kasatkina, Student, Faculty of Physical Education

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article examines and analyzes the potential of using the Bilgou balancing complex as a means of cerebellar stimulation in remedial and developmental work with primary school children with mental retardation. A rationale is provided for the effectiveness and feasibility of using a specially developed set of exercises us-

ing Bilgou's methodology for the targeted development and improvement of coordination skills in 9–10-year-old schoolchildren with intellectual disabilities. The results of the study examining the impact of the developed exercise program on the physical abilities of children studying in inclusive education settings demonstrate a significant improvement in static and dynamic balance, confirming the effectiveness of the Bilgou program.

Keywords: physical abilities, coordination skills, mental retardation, cerebellar stimulation, sensorimotor integration, Bilgou Board.

Введение

В настоящее время наблюдается устойчивый рост числа учащихся, имеющих задержку психического развития (ЗПР). Этот процесс ставит перед системой инклюзивного образования новые важные задачи, направленные на обеспечение непрерывного обновления и совершенствования подходов и методов, ориентированных на достижение широкого спектра образовательных результатов, в том числе и в области физического развития.

Задержка психического развития у детей характеризуется рядом особенностей, включающих в себя не только нарушения высших психических функций, но и нарушения двигательной сферы. У обучающихся с ЗПР наблюдаются нарушения мелкой и крупной моторики, отмечаются трудности в произвольной регуляции движений, точности и координации действий, зрительно-моторной интеграции и пространственной ориентации [2]. У детей все чаще проявляются симптомы нарушения работы мозжечка, например, нарушение статики тела: дети часто спотыкаются, роняют предметы, не могут просто спокойно стоять, они не усидчивы и все время двигаются. У них страдает плавность и точность движений. Все это мешает детям сосредоточиться на задании, усвоить инструкцию и программировать свою деятельность.

Для преодоления этих трудностей используются различные методы и средства. Одним из них является мозжечковая стимуляция с помощью балансировочного комплекса Бильгоу (Bilbo Board).

Балансировочный комплекс Бильгоу – это специальный тренажер, предназначенный для мозжечковой стимуляции и одновременно развития высших психических функций.

Комплекс Бильгоу включает в себя несколько элементов, предназначенных для проведения упражнений, направленных на улучшение координации, чувства равновесия и мозжечковой стимуляции.

Основной составляющей комплекса Бильгоу является балансировочная доска – это прямоугольная или овальная платформа (балансир). Разметка на поверхности балансира необходима для равного распределения веса тела ребенка при постановке его на доску. При этом стопы располагаются равноудаленно от центральной оси. На обратной стороне доски нанесена шкала угла поворота ползьев для увеличения сложности упражнений.

В дополнение к доске в комплект входит набор мешочков с крупной различного цвета и веса, а также каучуковые мячи для попадания в цель. Кинезиологические мешочки и мячи позволяют усложнить упражнения на развитие координации, развивать мелкую моторику, хватательные движения.

Также в комплект входит мишень обратной связи. Это доска, которая выполняет функцию возвращения каучукового мяча, запущенного в ее сторону. Мяч отскакивает и возвращается к запустившему его ребенку.

Применение методики Бильгоу в работе с детьми, имеющими ЗПР, решает ряд важных задач:

1. Развитие координации и баланса. Ребенок учится управлять своим телом в пространстве, повышается точность движений.

2. Автоматизация моторных навыков. Упражнения способствуют автоматизации таких сложных навыков, как письмо, где одновременно необходимо координировать движения рук, удерживать ритм и следить за смыслом.

3. Развитие произвольной саморегуляции. Удержание равновесия и выполнение сопутствующих заданий требуют повышенной концентрации внимания, планирования действий и самоконтроля, что развивает активность лобных долей, тесно связанных с мозжечком.

4. Стимулирование сенсомоторной интеграции, т. е. метод способствует активации нескольких сенсорных систем, улучшая взаимодействие нервной системы и органов чувств.

Когда ребенок стоит или выполняет действия на неустойчивой поверхности, мозжечок вынужден интенсивно обрабатывать мощный поток различной информации. Например, вестибулярной – от органов равновесия, реагирующих на изменение положения тела; проприоцептивной – от мышц и суставов, которые постоянно микроскопически сокращаются и расслабляются для удержания баланса; зрительной – для стабилизации положения необходима фиксация взгляда на неподвижных объектах. Совместная работа этих систем называется сенсомоторной интеграцией [1].

Этот интенсивный поток данных от нескольких анализаторов заставляет мозжечок работать в усиленном режиме, укрепляя нейронные связи как внутри самой структуры, так и с другими отделами мозга (мозжечково-лобные, мозжечково-височные связи). Систематические занятия приводят к улучшению нейродинамики, что положительно сказывается не только на моторике, но и на когнитивной сфере [3].

Занятия упражнениями с использованием методики мозжечковой стимуляции повышают успешность ребенка в различных видах деятельности. Манипулируя различными предметами во время упражнений, ребенок пересекает срединную линию тела. Это повышает эффективность приема и переработки информации разными полушариями, развивает у него больше межполушарных связей. В итоге работа обоих полушарий мозга становится согласованной и эффективной.

Работа с балансировочным комплексом Ф. Бильгоу требует соблюдения техники безопасности и учета противопоказаний для предотвращения травм и обеспечения эффективности занятий. Так, при первичном освоении ребенком балансировочной доски необходимо придерживать его за руку до тех пор, пока он не сможет самостоятельно встать на доску и удерживать на ней равновесие.

Во избежание травмирующих ситуаций необходимо препятствовать скольжению балансировочной доски по поверхности пола. Желательно, чтобы доска располагалась на прорезиненном коврике. Вокруг балансировочной доски необходимо расположить маты, мягкие ковры на случай падения ребенка.

Рядом с балансировочной доской не должны находиться предметы мебели, различные конструкции, окна, детские игрушки и т. д.

Строго запрещается прыгать на балансировочной доске. Не следует разрешать ребенку без присмотра специалиста выполнять упражнения с балансировочным комплексом.

У методики есть противопоказания. Ими являются различные формы эпилепсии и повышенной судорожной готовности головного мозга, психические заболевания в случае, если упражнения с применением данных тренажеров провоцируют ухудшение состояния ребенка.

Занятия с использованием комплекса Бильгоу рекомендуется проводить регулярно 2–3 раза в неделю по 30–40 мин. Возможно также использование упражнений с балансбордом как части основного занятия на уроках адаптивной физической культуры (АФК) по 15 мин.

Цель исследования. Разработать комплекс упражнений с использованием балансировочного комплекса Бильгоу для развития координационных способностей у школьников 9–10 лет с ЗПР, и обосновать его эффективность.

Организация и методы исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Перми.

В исследовании принимали участие 18 школьников 9–10 лет с ЗПР. Они были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) – 10 детей, и контрольную (КГ) – 8 детей. Дети ЭГ занимались по разработанной методике с использованием балансировочного комплекса Бильгоу. Дети КГ посещали занятия физкультуры в подготовительной группе. Длительность эксперимента составила два месяца.

В данном научном эксперименте были использованы следующие методы исследования:

- для оценки развития координационной способности к статическому равновесию использовались пробы Ромберга I, II.

- для оценки координационной способности к динамическому равновесию использовалась ходьба по балансировочной скамье длиной 3 м, высотой 30 см.

В исследовании особое внимание было уделено развитию координационных способностей испытуемых. Выдвинуто предположение, что применение комплекса упражнений с использованием балансировочного комплекса Бильгоу будет способствовать повышению эффективности развития координационных способностей детей 9–10 лет с ЗПР.

Для проведения исследования нами разработан и внедрен в практику занятий с младшими школьниками экспериментальный комплекс упражнений мозжечковой стимуляции по Бильгоу.

Вводная часть.

- Упражнение 1. «Базовый баланс».

Цель: освоение навыка – удержание равновесия, активизация работы мышц-стабилизаторов голеностопа, коленей и кора.

Техника выполнения: и. п. – стойка ноги врозь. Удержание равновесия, не касаясь краями доски пола. Руки можно расставить в стороны для лучшей стабилизации. Сосредоточиться на контролировании баланса.

Три подхода по 30 с. Отдых между подходами 30 с.

– Упражнение 2. «Качания влево-вправо».

Цель: развитие бокового баланса, укрепление мышц внешней и внутренней поверхности бедер, ягодиц.

Техника выполнения: и. п. – стойка ноги врозь. Перенос вес тела на правую ногу, позволив левому краю доски подняться. Затем плавно перенести вес на левую ногу, поднимая правый край. Движение должно быть похоже на ровное покачивание. Количество повторений: 3 подхода по 15–20 раз. Отдых – 30 с.

Основная часть.

– Упражнение 3. «Приседания».

Цель: включение в работу крупных мышц ног (квадрицепсов, ягодиц) в условиях нестабильности. Техника выполнения: и. п. – стойка ноги врозь. Удерживая баланс в и. п., медленно и под контролем необходимо выполнять неглубокие приседания (до угла 30–45 градусов в колене). Спину необходимо держать прямо, ягодицы отведите назад. Главное – контроль равновесия, а не глубина приседания. Количество повторений: 3 подхода по 8–12 раз. Отдых – 45 с.

– Упражнение 4. «Перебрасывания».

Цель: развитие динамического баланса и координации всего тела, развитие хватательных движений, координации рук. Техника выполнения: и. п. – стойка ноги врозь. Держать мешочек (или небольшой мяч) в правой руке. Начать перебрасывание мешочка (мяча) из одной руки в другую. Все это время удерживайте баланс на доске. Количество повторений: 3 подхода по 20 перебрасываний. Отдых – 45 с.

– Упражнение 5. «Приседания с передачей вокруг ног».

Цель: развитие баланса тела, координации рук. Техника выполнения: и. п. – стойка ноги врозь. Держать мешочек в руках. Выполнять медленные контролируемые приседания. В нижней точке приседа переложить мешочек из одной руки в другую вокруг одной ноги. Поднимитесь из приседа. В следующем приседе передайте мешочек вокруг другой ноги. Количество повторений: 3 подхода по 8–12 приседаний (чередую ноги для передачи). Отдых – 60 с.

Заключительная часть.

– Упражнение 6. «Баланс».

Цель: освоение навыка – удержание равновесия с закрытыми глазами. Техника выполнения: и. п. – стойка ноги врозь. Закрываем глаза. Постарайтесь удержать равновесие, не касаясь краями доски пола. Руки можно расставить в стороны для лучшей стабилизации. Сосредоточьтесь на плавных, контролируемых движениях. Количество повторений: 3 подхода. Отдых между подходами 30 с.

Результаты исследования. Сравнительный анализ результатов координационных способностей в экспериментальной группе (ЭГ) и контрольной группе (КГ) показал, что до занятий по Бильгоу показатели способностей к статическому и динамическому равновесию в обеих группах не имели достаточных различий (таблица).

Динамика улучшения показателей координационных способностей после занятий по Бильгоу

Тесты	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Достоверность различий в ЭГ после занятий
	до занятий	после занятий	до занятий	после занятий	
Проба Ромберга I (с)	9,2 ± 0,4	14,3 ± 0,7	9,4 ± 0,5	10,5 ± 0,5	$p < 0,05$
Проба Ромберга II (с)	4,3 ± 0,2	9,7 ± 0,5	4,6 ± 0,2	5,8 ± 0,3	$p < 0,05$
Ходьба по баланси- рованной скамье (с)	15,6 ± 0,7	8,8 ± 0,5	14,9 ± 0,6	13,5 ± 0,4	$p < 0,05$

После эксперимента показатели времени удержания в пробе Ромберга I в ЭГ достоверно улучшились в 1,6 раза, а в КГ отмечена лишь тенденция к улучшению ($p > 0,05$). Время сохранения статического равновесия в пробе Ромберга II увеличилось в ЭГ статистически значимо – в 2,2 раза. Тогда как в КГ время удержания в статистическом равновесии улучшилось незначительно ($p > 0,05$).

Способность к динамическому равновесию после эксперимента в ЭК улучшилась в 1,8 раза ($p < 0,05$), а в КГ улучшение оказалось статически незначимым ($p > 0,05$).

Следовательно, использование комплекса Бильгоу значительно лучше развивает способность к статическому и динамическому равновесию по сравнению с уроками физкультуры в подготовительной группе у учащихся с ЗПР.

Заключение

Мозжечковая стимуляция с использованием доски Бильгоу представляет собой научно обоснованный и высокоэффективный метод развития координационных способностей у детей с ЗПР. Воздействуя на глубинные нейрофизиологические механизмы, этот подход позволяет не просто «научить» ребенка лучше двигаться, а создать прочную функциональную базу для развития его координации, речи, внимания, мышления и способности к обучению в целом. Интеграция данного метода в коррекционно-развивающий процесс способствует достижению устойчивых положительных результатов и преодолению системных трудностей, характерных для ЗПР.

Список литература

1. Айрес Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития; пер. с англ. Ю. Даре. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с.
2. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) : советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 304 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учебное пособие для вузов. – М. : Академия, 2002. – 232 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНЫХ STEAM-ПРОЕКТОВ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Завидюк Влада Ярославовна, студент магистратуры «Педагогическое образование, направленность (профиль) «STEAM-образование»

Водяненко Галина Рудольфовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физики и технологии

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Рассматриваются основы организации внеурочных STEAM-проектов по физике как средства формирования исследовательских компетенций учащихся 7 класса. Представлена структура и содержание курса «Физика вокруг нас», включающего серию междисциплинарных проектов, направленных на развитие познавательной активности, критического и инженерного мышления школьников. Для каждого проекта определены цели, оборудование, межпредметные связи, STEAM-компоненты и формируемые исследовательские умения. Показано, что внедрение STEAM-подхода во внеурочную деятельность способствует развитию когнитивного и деятельностного компонентов исследовательских компетенций, повышает мотивацию и вовлеченность учащихся, а также создает условия для профориентации в области естественно-научных и технических дисциплин. Эффективность курса оценивалась через метод экспертной оценки учителя, анализ продуктов проектной деятельности учащихся и анкетирование. Результаты оценивания подтверждают эффективность STEAM-проектов как инструмента формирования исследовательских умений школьников и развития их творческого потенциала.

Ключевые слова: STEAM-проекты, внеурочный курс, исследовательские компетенции, проект, STEAM-подход.

ORGANIZING EXTRACURRICULAR STEAM PROJECTS IN PHYSICS TO DEVELOP STUDENTS' RESEARCH COMPETENCIES

Vlada Y. Zavidyuk, Student of the Master's Degree Program
«Pedagogical education orientation (profile) «STEAM education»

Galina R. Vodyanenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Physics and Technology

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. The article discusses the basics of organizing extracurricular STEAM projects in physics as a means of developing research competencies among 7th grade students. It presents the structure and content of the «Physics Around Us» course,

which includes a series of interdisciplinary projects aimed at developing students' cognitive activity, critical thinking, and engineering skills. Each project is characterized by specific goals, equipment, interdisciplinary connections, STEAM components, and research skills. It has been shown that the implementation of the STEAM approach in extracurricular activities contributes to the development of the cognitive and activity components of research competencies, increases students' motivation and involvement, and creates conditions for career guidance in the field of natural sciences and technical disciplines. The effectiveness of the course was evaluated using the teacher's expert assessment method, analysis of students' project products, and questionnaires. The evaluation results confirm the effectiveness of the STEAM projects.

Keywords: STEAM projects, extracurricular course, research competencies, project, STEAM approach.

Современная система образования сталкивается с вызовом подготовки школьников к жизни и профессиональной деятельности в условиях быстро меняющегося мира. Одним из приоритетных направлений становится развитие исследовательских компетенций, позволяющих учащимся самостоятельно ставить вопросы, искать пути их решения, критически оценивать результаты и применять знания в новых ситуациях.

В мировой педагогической практике значительное внимание уделяется междисциплинарным подходам, среди которых выделяется концепция STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) [2]. Интеграция естественно-научных дисциплин с инженерией и искусством способствует формированию у школьников не только академических знаний, но и креативного, исследовательского и проектного мышления.

В связи с этим актуальным становится поиск эффективных методических решений, позволяющих объединить традиционные предметные области с исследовательской деятельностью школьников через STEAM-проекты.

Развитие инженерных и исследовательских навыков строится не только на изучении сопутствующих дисциплин, но на комплексе направлений, способствующих развитию исследовательских умений человека. Именно они необходимы для решения сложных задач, которые ставит перед человеком жизнь.

Развитие исследовательских умений начинается в раннем возрасте, но осознанное формирование наступает в школе. На уроках обучающиеся осваивают не только предметные, но и междисциплинарные знания и умения, которые закрепляются в ходе внеурочной деятельности.

В связи с этим особое значение приобретает внеурочная деятельность, которая предоставляет возможности для реализации STEAM-проектов и способствует развитию исследовательских компетенций учащихся.

Над разработкой понятия «исследовательские компетенции» трудились такие ученые, как И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.И. Осипова, А.В. Леонтович и др.

А.В. Хуторской под «компетенцией» понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [5].

С других позиций, а именно с психолого-педагогических, рассматривает это понятие И.А. Зимняя. Она выделяет в нем знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем проявляются в компетентностях человека [3].

С.И. Осипова описывает интегральную компетентность исследования как индивидуальное качество, выражающееся в готовности и способности к самостоятельному освоению и получению новой системы знаний, основанной на имеющихся знаниях, умениях, навыках и подходах к деятельности, в результате перевода из контекстного контекста деятельности в функциональный преобразователь [4].

Опираясь на опыт исследователей, выделим общее понятие.

Под «исследовательскими компетенциями» мы будем понимать знания, умения и навыки, приобретаемые учениками в процессе обучения и жизненных ситуаций для решения поставленных задач в исследовательской или проектной деятельности.

Компоненты исследовательских компетенций: мотивационный, когнитивный, деятельностный, творческий, коммуникативный и рефлексивный.

Условием формирования перечисленных компонентов может быть как урочная, так и внеурочная деятельность. В первом случае перед педагогом стоит задача внедрить в свой урок данные компоненты и соотнести их с требованиями ФГОС по своему предмету. Во втором случае внеурочная деятельность предоставляет более широкие возможности для формирования данных компонентов.

Таким образом, развитие исследовательских компетенций учащихся возможно при использовании образовательных технологий, обеспечивающих межпредметную, практическую направленность и творческую активность. Одной из таких технологий является STEAM-подход [1, 6].

Эффективным способом представления STEAM-подхода в образовании является проектная деятельность. В рамках урочной системы можно организовать выполнение проектов, которые могут находить свое продолжение во внеурочной деятельности. Такой подход позволяет расширить и углубить знания, полученные на уроках, и эффективно применять приобретенные умения во внеурочной деятельности.

Выделим преимущества использования STEAM-проекта в школьном обучении:

1) Данный подход развивает у учеников навыки критического и комплексного мышления, креативности и инновационности.

2) Способствует лучшему пониманию взаимосвязей между различными дисциплинами, что облегчает решение реальных жизненных задач.

3) STEAM-проекты помогают формировать у школьников интерес к науке и технике, стимулируют их желание учиться и исследовать окружающий мир.

Рассмотрим основные этапы разработки и реализации STEAM-проектов:

1. Определение цели и задач проекта. На этом этапе фиксируется основная цель проекта, а также конкретные задачи, которые должны быть решены. Важно, чтобы цель была ясной и достижимой, а задачи соответствовали уровню

подготовки учащихся. Этап формирует умение прогнозировать, аналитически и критически мыслить.

2. Сбор и анализ информации. Учащиеся собирают информацию из различных источников, включая учебники, интернет-ресурсы, научные статьи и т. д. Этот этап помогает им понять контекст проблемы и определить возможные пути ее решения. На данном этапе потребуется умение критически мыслить, выделять главное, обобщать.

3. Разработка концептуального решения. На основе отобранной информации учащиеся разрабатывают концепцию своего проекта. Это может включать создание чертежей, схем, моделей и других визуальных представлений будущего продукта или решения. Здесь необходимо умение систематизировать и визуализировать данные.

4. Реализация проекта. На этом этапе происходит практическое осуществление идеи. Учащиеся используют оборудование, материалы и инструменты для создания прототипа или конечного продукта. Этот этап может включать программирование, конструирование, дизайн и другие виды деятельности. Данный этап задействует творческое мышление, конструкторские навыки.

5. Тестирование и оценка результата. После завершения проекта проводится тестирование полученного продукта или решения. Учащиеся оценивают его функциональность, надежность и соответствие первоначальным целям и задачам. Возможно внесение корректировок и улучшений. Задействуется умение сопоставлять полученный результат с поставленной целью.

6. Представление и обсуждение результатов. Завершающим этапом является презентация проекта аудитории, будь то одноклассники, педагоги или эксперты. Это дает возможность получить обратную связь, обсудить сильные и слабые стороны проекта, а также обменяться идеями для дальнейшего совершенствования. Происходит анализ выполненной работы.

В рамках внеурочной деятельности по физике разработан внеурочный курс, направленный на формирование исследовательских компетенций учащихся посредством выполнения STEAM-проектов.

Внеурочный курс «Физика вокруг нас» предназначен для обучающихся 7-х классов и реализуется в рамках направления «Естественно-научная деятельность» образовательной программы МАОУ «Школа дизайна «Точка» г. Перми. Программа курса разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и направлена на развитие интереса учащихся к естественно-научным дисциплинам через практическую, исследовательскую и проектную деятельность.

Цель курса – формирование устойчивого познавательного интереса к изучению физических явлений и процессов, развитие умений применять знания в практических ситуациях, формирование исследовательских и проектных компетенций.

Основные задачи курса включают:

– развитие функциональной грамотности (естественно-научной, математической, цифровой);

- формирование умений наблюдать, измерять, моделировать и анализировать физические явления;
- освоение навыков экспериментальной деятельности, работы с приборами и оборудованием;
- развитие коммуникативных и регулятивных умений, умение работать в команде;
- воспитание ответственного отношения к окружающей среде, владение техникой безопасности.

Структура и содержание курса.

В таблице представлены темы внеурочного курса, основные понятия и вид деятельности.

Характеристика внеурочного курса по физике

№ п/п	Название проекта	Ключевые понятия	Основной вид деятельности
1	Измерение объема одной капли воды	Объем, погрешность измерения, цена деления	Исследование
2	Мыльные пузыри	Поверхностное натяжение, плотность, форма, площадь	Исследование, проект
3	Модель кристаллической решетки	Типы кристаллических решеток, агрегатные состояния, структура, силы	Информационный проект
4	Плавление и кристаллизация	Температура плавления/ кристаллизации, вещество, график, зависимость	Проект, исследование
5	Машина Голдберга	Скорость, инерция, время, масса, взаимодействие тел, график зависимости	Конструирование, проект, эксперимент
6	Как разогнать тележку?	Сила, масса, ускорение	Конструирование, эксперимент
7	Сила трения: препятствие или помощь?	Сила трения, тип поверхности, коэффициент трения скольжения, скорость	Конструирование, исследование
8	Пружинный двигатель	Сила упругости, материал, жесткость пружины, сила	Конструирование, исследование

Курс способствует формированию целостного представления о роли физики в жизни человека, развитии научного мышления, а также создает условия для профорientации в области естественно-научных и технических дисциплин.

Рассмотрим на примере проекта «Измерение объема одной капли жидкости» компоненты исследовательских компетенций и связь с STEAM.

Для каждого из проектов разработан шаблон выполнения проекта (рис.). Шаблон включает в себя тему работы, задание, цель, необходимое оборудование, место для расчетов, построения графиков, формулирование выводов, справочный материал и рефлексию.

Название проекта: Измерение объема одной капли воды

Задание: определите объем одной капли воды. Проведите измерения, рассчитайте среднее значение и погрешность. Представьте результаты в виде таблицы и сделайте краткий вывод.

Цель:

Оборудование и материалы:

- Мерный стакан или шприц (10-20 мл)
- Вода
- Пипетка, пипетка-капельница или шприц
- Тетрадь для записей
- Калькулятор
- Салфетка
- Линейка (по необходимости)

Этапы эксперимента:

- Налейте воду в стакан. Установите пустой мерный стакан.
- Начните капать воду по одной капле в стакан. Считайте количество капель. Остановитесь, когда выберете ровно 10 мл воды (по шкале мерного стакана).
- Запишите количество капель, которое составляет 10 мл. Повторите измерения еще 2 раза для точности. Запишите таблицу.
- Найдите среднее значение объема одной капли (по 3 измерениям). Найдите абсолютную погрешность (разница между наибольшим и наименьшим значением, деленная на 2). Найдите относительную погрешность в %.
- Сделайте и запишите вывод.

Справочный материал:

- Объем (V) – физическая величина, характеризующая пространство, занимаемое телом. Измеряется в м³.
- Формулы для объема жидкостей:

$$V_{\text{жидк}} = \frac{m_{\text{жидк}}}{\rho_{\text{жидк}}}$$
 где $V_{\text{жидк}}$ – объем жидкой массы, $m_{\text{жидк}}$ – масса жидкой массы, $\rho_{\text{жидк}}$ – плотность жидкой массы.
- Среднее значение:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$
- Абсолютная погрешность:

$$\Delta x = \frac{x_{\text{max}} - x_{\text{min}}}{2}$$
- Относительная погрешность:

$$\delta = \frac{\Delta x}{\bar{x}} \cdot 100\%$$

Сделайте вывод:

- Погрешность – величина, возникающая при измерениях.
- Абсолютная погрешность показывает наибольшее возможное отклонение. Для относительной погрешности делите абсолютную погрешность на среднее значение прибора. Число или разность целых делений:

$$\Delta x = \frac{(x_{\text{max}} - x_{\text{min}})}{2}$$
- Относительная погрешность показывает, какую долю от измеренного значения составляет абсолютная погрешность, делайте разность на формулу:

$$\delta = \frac{\Delta x}{\bar{x}} \cdot 100\%$$

Форма для отчетности

№ опыта	Количество капель	Объем (мл)	Объем 1 капли (мл)
1			
2			
3			

Расчет погрешности:

Вывод:

Рефлексия:

Удовлетворенность работой

Настроение

Продуктивность занятия

Рис. Пример шаблона оформления проектной работы внеурочного курса

Проект № 1. Измерение объема одной капли воды.

Тип проекта: исследовательский, практико-ориентированный.

Междисциплинарные связи: физика, математика, информатика.

Цель: определить объем одной капли воды, рассчитать среднее значение и погрешность измерений.

Оборудование: мерный стакан, вода, пипетка, шприц, тетрадь, калькулятор.

STEAM-связь: S – физические свойства жидкостей; T – измерительные приборы; E – организация эксперимента; A – визуализация данных; M – расчет и анализ погрешности.

Компоненты исследовательских компетенций:

- Мотивационный: интерес к эксперименту, осознание практической значимости измерений.
- Когнитивный: понимание понятий «абсолютная» и «относительная погрешность».
- Деятельностный: выполнение измерений, фиксация и обработка данных.
- Творческий: оформление таблиц и представление данных в визуальной форме.
- Коммуникативный: обсуждение результатов в группе, сравнение измерений.
- Рефлексивный: оценка точности работы, выявление ошибок.

В рамках внеурочного курса было проведено исследование по определению уровня сформированности исследовательских компетенций обучающихся. Для определения показателей использовались такие методы, как: педагогическое наблюдение, проверка работ учащихся, стартовая и контрольная диагностики на основе задания № 17 ОГЭ по физике (экспериментальная задача).

Внеурочный курс «Физика вокруг нас» в ходе апробации показал, что STEAM-подход обеспечивает эффективную интеграцию научных, технических,

инженерных, художественных и математических компонентов, создавая условия для комплексного развития исследовательских компетенций учащихся.

Каждый из представленных проектов направлен на формирование определенных компонентов исследовательской деятельности: мотивационного, когнитивного, деятельностного, творческого, коммуникативного и рефлексивного. Педагогическое наблюдение и анализ работ обучающихся показали, что наибольшее развитие получили когнитивный и деятельностный компоненты, что связано с экспериментальной направленностью большинства заданий.

Важной особенностью курса является его практико-ориентированный характер: учащиеся не только усваивают физические закономерности, но и применяют знания в реальных ситуациях, конструируют установки, проводят измерения, анализируют и представляют результаты. Результаты педагогического исследования показали, что STEAM-подход в рамках внеурочного курса по физике способствует развитию критического мышления, самостоятельности и способности к научному поиску.

Список литературы

1. Анисимова Т.И., Шатунова О.В., Сабирова Ф.М. STEAM-образование как инновационная технология для индустрии 4. 0 [Электронный ресурс] // Научный диалог. – 2018. – № 11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/steam-obrazovanie-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-dlya-industrii-4-0> (дата обращения: 16.11.2025).

2. Завидюк В.Я. Роль STEAM-проектов в формировании комплексного мышления у школьников // Перспективные исследования в сфере образования, общества и управления : материалы международной научно-практической конференции, Москва, 27–29.12.2024 г. – М. : СКИ, 2024. – С. 226–233.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Осипова С.И., Феськова Е.В. Становление исследовательской компетентности учащихся в образовании: монография. – LAP. : Germany, 2011.

5. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 02.04.2025).

6. Yakman G. STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education // PTEC Conference. – 2008.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ФРАКТАЛЫ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ПЛАТФОРМ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Муравьева Анастасия Юрьевна,
студент математического факультета

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается исследование возможностей применения цифровых платформ при изучении темы «Фракталы» в системе дополнительного образования. Актуальность работы обусловлена необходимостью внедрения современных информационных технологий в образовательный процесс для повышения интереса школьников к изучению сложных математических объектов. Цель статьи – показать эффективность цифровых инструментов (Apophysis, Geogebra) для формирования у обучающихся базовых знаний о фрактальной геометрии и развития их творческих способностей. В статье рассматриваются теоретические основы понятия «фрактал», основные свойства и примеры самоподобных фигур. Приведен алгоритм построения фракталов с использованием цифровых платформ. Приведен пример использования цифровых платформ в дополнительном образовании, что позволяет не только сделать изучение фракталов наглядным и доступным, но и способствует развитию у школьников навыков самостоятельной работы, алгоритмического мышления и визуального моделирования. Материалы статьи могут быть полезны педагогам, интересующимся вопросами обучения фрактальной геометрии в школе и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: самоподобие, самоподобная фигура, творческая деятельность школьников, треугольник Серпинского, фрактал, цифровое искусство.

STUDYING THE TOPIC «FRACTALS» USING DIGITAL PLATFORMS IN CONTINUING EDUCATION

Anastasia Y. Muravyova, Student, Faculty of Mathematics

*Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia*

Abstract. This article explores the potential of using digital platforms to study the topic of «Fractals» in continuing education. The relevance of this work stems from the need to integrate modern information technologies into the educational process to increase students' interest in learning complex mathematical objects. The purpose of this article is to demonstrate the effectiveness of digital tools (Apophysis, Geogebra) in developing students' basic knowledge of fractal geometry and developing their creative abilities. The article examines the theoretical foundations of the concept of «fractal», its main properties, and examples of self-similar figures. An algorithm for constructing fractals using digital platforms is presented. An example of

the use of digital platforms in supplementary education is presented. This not only makes the study of fractals visual and accessible but also promotes the development of independent work skills, algorithmic thinking, and visual modeling in schoolchildren. The article's materials may be useful for educators interested in teaching fractal geometry in schools and extracurricular activities.

Keywords: self-similarity, self-similar figure, creative student activity, Sierpinski triangle, fractal, digital art.

Современные цифровые технологии открывают новые возможности для изучения и визуализации сложных математических объектов, таких как самоподобные фигуры. В условиях реализации дополнительных общеобразовательных программ технической направленности особенно важно создать условия для вовлечения школьников в создание искусственно-технических и виртуальных объектов, построенных по законам природы. Это включает освоение навыков в области обработки материалов, цифровизации, языков программирования, а также формирование у обучающихся современных знаний, умений и навыков в области технических наук.

Фрактал – это геометрическая фигура, обладающая свойством самоподобия. Фигуру можно разделить на несколько частей, каждая из которых получается из всей фигуры с помощью определенных геометрических преобразований [4, с. 103]. Классическим примером такого объекта является треугольник Серпинского (рис. 1), впервые описанный польским математиком В. Серпинским в 1915 г. Фигура состоит из множества треугольников, рекурсивно повторяющихся при каждом уменьшении масштаба [1, 3].

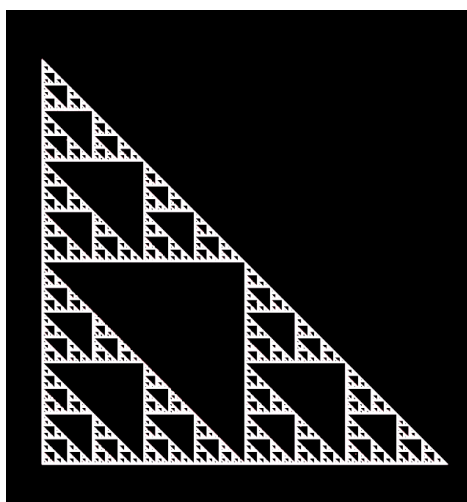


Рис. 1. Треугольник Серпинского

Приведем алгоритм построения треугольника Серпинского (рис. 2):

1) в качестве нулевой итерации выбирается равнобедренный прямоугольный треугольник;

2) при первой итерации исходный треугольник делится на 4 конгруэнтных треугольника путем проведения трех средних линий; центральный треугольник исключается;

3) предыдущий шаг рекурсивно применяется к каждому из оставшихся треугольников. Бесконечное повторение этого алгоритма приводит к образованию фрактальной фигуры, известной как «треугольник Серпинского» [2].

Для построения выбранного фрактала программе Apophysis (рис. 2) необходимо выполнить следующие шаги:

1) в программе задается исходный равнобедренный треугольник OXY , угол O прямой;

2) от вершины O откладывается треугольник, подобный исходному, с коэффициентом подобия 0.5;

3) в вершинах Y и X строятся два треугольника, конгруэнтных предыдущему. Данный шаг соответствует первой итерации в алгоритме построения треугольника Серпинского.

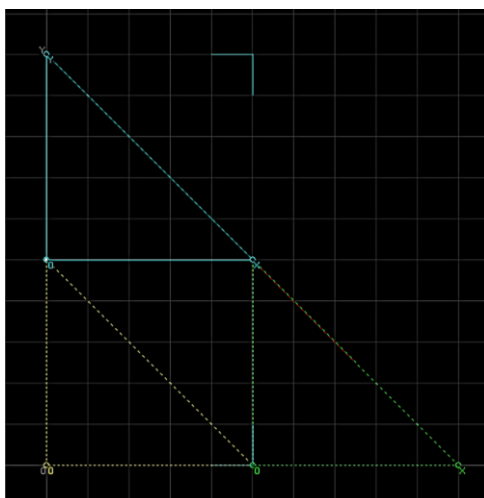


Рис. 2. Построение треугольника в программе Apophysis

Таким образом, чтобы построить самоподобную фигуру в Apophysis, необходимо выделить самую первую итерацию (повторение), отметить три ключевые точки и по ним построить треугольник. Приведем построение папоротника в программе Apophysis. Изображение папоротника помещаем в квадрат со стороной, равной единице. Рассмотрим правую нижнюю вайю. Отметим три ключевые точки: крайняя правая точка, крайняя левая точка и вершина вайи. Через обозначенные точки проводим отрезки и получаем треугольник. С левой нижней вайей поступаем аналогично. Оставшуюся часть папоротника также отмечаем точками и чертим треугольник (рис. 3).

Для популяризации фрактальной геометрии среди школьников нами был разработан цикл занятий «Фракталы: визуальное моделирование и творчество», направленный на знакомство учащихся 6–7-х классов с базовыми понятиями фрактальной геометрии в доступном и наглядном формате. В рамках пяти интерактивных уроков школьники исследуют свойства самоподобных фигур, знакомятся с примерами фракталов в природе и культуре, осваивают принципы их построения с помощью цифровой платформы Apophysis. Через игровые задания и творческие проекты учащиеся формируют представление о фракталах как инструменте не только математического, но и художественного моделирования.

Итогом курса становится создание персонального стикерпака (рис. 5) с авторскими фрактальными изображениями, что способствует развитию креативности, визуального мышления и интереса к цифровому искусству.

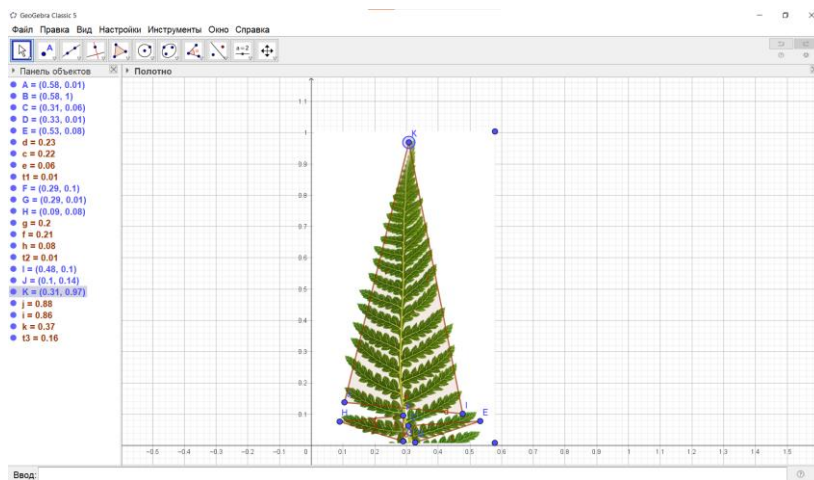


Рис. 3. Построение папоротника в программе Geogebra

Полученные построения переносим в Apophysis (рис. 4).

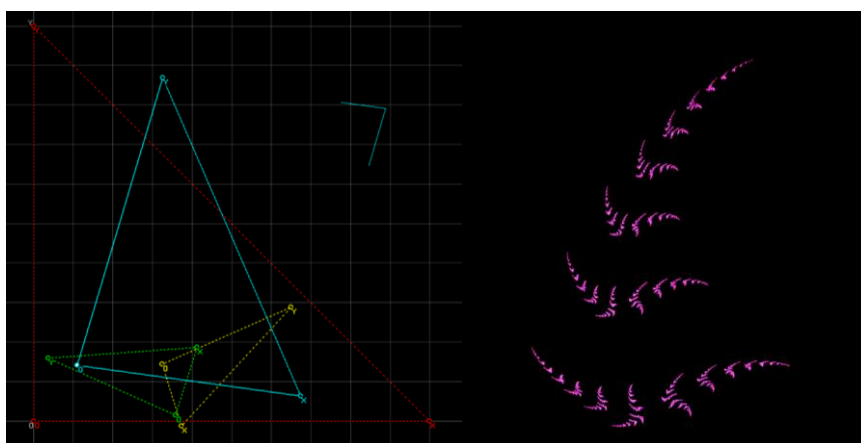


Рис. 4. Построение папоротника в Apophysis



Рис. 5. Персонажи стикерпака

Апробация материалов проходила в рамках летней проектной школы для подростков в Доме научной коллаборации им. А.А. Фридмана при ПГГПУ в 2025 г.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что цифровые платформы (Aporhysis и Geogebra) могут предоставлять возможность использования современных инструментов для организации занятий по изучению свойств самоподобных фигур в дополнительном образовании. Эти инструменты позволяют строить фракталы различной сложности и природы, а также способствуют развитию практических навыков работы с математическими алгоритмами.

Список литературы

1. Кроновер Р.М. Фракталы и хаос в динамических системах. – М. : Постмаркет, 2000. – 352 с.
2. Морозов А.Д. Введение в теорию фракталов. – М. : Институт компьютерных исследований, 2002. – 160 с.
3. Черемных Е.Л., Шеремет Г.Г. Игры с салфеткой Серпинского на уроках математики. – М. : Математика в школе, 2022. – № 2. – С. 31–42.
4. Шеремет Г.Г. Геометрические преобразования и фрактальная геометрия. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2012. – 165 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ НАУЧНОГО ВОЛОНТЕРСТВА НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ЯЩЕРИЦЫ В КАМСКОМ ПРЕДУРАЛЬЕ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

Четанов Николай Анатольевич, кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры биологии и географии
Шардакова Альбина Витальевна,
студент естественно-научного факультета

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрываются результаты проведенного проекта научного волонтерства, связанного с изучением ящериц на территории Российской Федерации. Обосновывается необходимость привлечения волонтеров к изучению биологического разнообразия. Представлены первичные данные, собранные с помощью волонтеров со всей страны, дается их краткий анализ. Также подробно разбираются сложности при проведении проекта и даются рекомендации для подобных проектов в будущем.

Ключевые слова: научное волонтерство, ящерицы, Камское Предуралье.

IMPLEMENTATION OF SCIENTIFIC VOLUNTEERING: A CASE STUDY OF THE «LIZARDS IN THE KAMA CENTRAL URALS AND THE RUSSIAN FEDERATION» PROJECT

Nikolay A. Chetanov, PhD in Biology, Associate Professor, Associate
Professor, Department of Biology and Geography
Albina V. Shardakova, Student, Faculty of Natural Sciences

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This paper presents the results of a scientific volunteering project related to the study of lizards in the Russian Federation. It substantiates the need to engage volunteers in the study of biological diversity, presents primary data collected with the help of volunteers from across the country, and provides a brief analysis. The challenges of the project are also discussed in detail, and recommendations for similar projects in the future are provided.

Keywords: scientific volunteering, lizards, Kama Cis-Urals.

Введение

Изучение ящериц, как и любых других рептилий, в Российской Федерации в целом и Пермского края в частности, всегда сопровождалось рядом объективных трудностей. Основной из них была нехватка времени на обследо-

ние больших территорий, ведь вероятность встречи рептилий прямо пропорциональна длине пройденных маршрутов. А так как полевой сезон относительно невелик по продолжительности (для Пермского края это период с середины апреля по середину сентября), профессиональным герпетологам зачастую просто физически не хватает времени посетить все интересующие точки, чтобы определить, обитают там ящерицы или нет. Кроме того, существует высокая вероятность не встретить объекты изучения даже в том случае, если они однозначно там обитают.

С учетом того, что на весь огромный Пермский край, площадь которого составляет 160 тыс км², на сегодняшний день приходится менее десятка герпетологов, то поставленная задача просто неосуществима. Прекрасным выходом из этой сложной ситуации стало задействование сил волонтеров, позволяющих в значительной мере облегчить деятельность. По сути, работа волонтеров может заключаться в том числе и в выявлении недостоверных местообитаний рептилий (или любых других биологических объектов), что в дальнейшем сможет позволить проводить комплексное обследование территории уже не вслепую, а зная, что в том или ином месте однозначно встречаются интересующие нас объекты.

Научное волонтерство широко представлено на мировом уровне, так называемая «citizen science» впервые упоминается в 1989 г. [10] и за последние годы стало встречаться в различных направлениях исследований, в том числе и в биологических [8, 9, 12]. Существуют даже специальные методические материалы для организации подобных наблюдений [11]. Однако в настоящее время в Российской Федерации оно не настолько широко представлено и только начинает формироваться [7]. Одной из возможных причин малой распространенности научного волонтерства в России может быть и негативное отношение к работам непрофессиональных исследователей со стороны научного сообщества [2].

Целью данного краткого сообщения является анализ результатов привлечения волонтеров к изучению распространения ящериц на территории Пермского края и Российской Федерации.

Основная часть

При планировании проекта предполагалось полное изучение герпетофауны Камского Предуралья, т. е. обнаружение местообитаний и последующее картирование находок всех 7 видов рептилий, обитающих на территории Пермского края: как традиционно включаемых в локальную фауну обыкновенного ужа *Natrix natrix* (Linnaeus, 1758), обыкновенной медянки *Coronella austriaca* (Laurenti, 1768), обыкновенной гадюки *Vipera berus* (Linnaeus, 1758), живородящей ящерицы *Zootoca vivipara* (Lichtenstein, 1823), прыткой ящерицы *Lacerta agilis* (Linnaeus, 1758) и колхидской веретеницы *Anguis colchica* (Nordmann, 1840) [4], так и относительно недавно отмеченного на территории Пермского края водяного ужа *Natrix tessellata* (Laurenti, 1768) [3]).

Однако в ходе реализации проекта концепция несколько изменилась. Из списка изучаемых видов были исключены змеи в связи с возможной опасностью для волонтеров, так как обыкновенная гадюка ядовита, а быть на 100 %

уверенным в правильной идентификации невозможно. Зато география проекта значительно расширилась: помимо территории Пермского края, проект реализовывался по всей Российской Федерации. Так как на территории Пермского края разнообразие ящериц невелико и обитает всего три вида, было принято решение увеличить количество изучаемых видов за счет включения видов, внесенных в Красную Книгу Российской Федерации. Поэтому в список видов попали желтопузик *Pseudopus apodus* (Pallas, 1775) [6], ушастая круглоголовка *Phrynocephalus mystaceus* (Pallas, 1776) [1] и средняя ящерица *Lacerta media* (Lantz & Cyren, 1920) [5], так как часть популяций этих ящериц в настоящее время находятся в угрожаемом состоянии и однозначно требуют повышенного внимания.

Для более эффективной работы разрабатывалась форма обратной связи, позволяющая относительно быстро и удобно передать информацию о находке из любой точки нашей страны при наличии Интернета. В состав формы вошли следующие поля: регион находки, ID волонтера на платформах «dobro.ru» и «Научная Вселенная Первых», предполагаемый вид, количество обнаруженных особей, фотографии объекта, а также координаты находки. Наиболее значимым пунктом формы являлись фотографии, выполнявшие двойную функцию: во-первых, это позволяло быть уверенным в том, что находка действительно была сделана волонтером, во-вторых, в ряде случаев волонтеры могли неверно определить видовую принадлежность находки, а благодаря фотографическим материалам можно провести идентификацию.

Основными рабочими задачами проекта стали:

- 1) выявить достоверные местообитания ящериц, в первую очередь это касалось видов, внесенных в Красную книгу;
- 2) картировать находки для уточнения ареалов изучаемых видов;
- 3) определить возможную плотность населения популяции и выявить половозрастную структуру.

Последняя задача рассматривалась лишь как теоретически решаемая, однако больших надежд на успешность ее достижения мы не питали.

Проект стартовал 22 июля 2025 г. после длительных процедур по подготовке информационной поддержки и размещению его на площадках «dobro.ru» и «Научная Вселенная Первых». Датой окончания проекта стало 1 октября 2025 г., что вполне ожидаемо и логично, так как для большинства территорий нашей страны в октябре месяце рептилии уже неактивны. Таким образом, общая продолжительность сбора данных составила 71 день. За это время к нам поступило 397 ответов из 46 субъектов Российской Федерации.

Для обработки присланных результатов на разных этапах работы привлекались силы волонтеров: студентки 4-го курса ПГГПУ и обучающегося 7-го класса школы «Дуплекс» г. Перми, так как для обработки и верификации такого количества ответов сил одного человека однозначно недостаточно.

Попытаемся провести анализ полученных данных, а также разобраться с основными ошибками волонтеров.

Как уже было сказано, всего поступило 397 ответов, однако после проверки валидными были признаны лишь часть из них. Всего 146 ответов соответствовало предъявляемым требованиям, оставшиеся 251 по тем или иным

причинам были отклонены. Вначале проанализируем подтвержденные находки, а после разберем возникшие при реализации проекта сложности.

Максимальное число достоверных находок поступило из Воронежской и Челябинской областей – по 13 выявленных местообитаний, второе место разделили Тверская область и Краснодарский край – по 10 точек, на третьем месте Московская область с 9 находками.

Распределение по видам следующее: больше всего находок живородящей ящерицы (80 точек), что вполне ожидаемо, так как это самый распространенный вид ящериц в Российской Федерации, на втором месте прыткая ящерица с 52 находками, на третьем – средняя ящерица, 11 встреч. Однако со средней ящерицей есть сложность – часть находок была неверно идентифицирована волонтерами, как минимум в четырех случаях сфотографированы прыткие ящерицы, достоверность остальных находок спорная и требует дальнейшего уточнения в ходе полевых работ.

Безногим ящерицам практически не встретились волонтеры, всего одна находка желтопузика и две – колхидской веретеницы, а ушастой круглоголовки вообще не отмечено. Таким образом, по трем видам, занесенным в Красную книгу Российской Федерации, информации поступило крайне немного.

Однако, несмотря на относительно низкую эффективность проекта в плане изучения редких видов, данные по массовым видам рептилий остаются значимыми. Полученные нами данные уже в данный момент используются по ряду направлений.

Изучение биологического разнообразия нашей Родины и его доскональная инвентаризация – одна из ключевых задач, стоящих в настоящее время перед страной, ведь не имея точных данных, невозможно полноценно использовать имеющиеся биологические ресурсы. Таким образом, работа волонтеров в значительной мере способствует более точному изучению биоты Российской Федерации.

Не менее важной задачей является мониторинг редких видов растений и животных. В настоящее время мониторинг краснокнижных видов осуществляется как по отдельным субъектам РФ, так и в целом по стране. Законодательно установлено проведение мониторинговых работ, однако для более полного охвата территории зачастую, как уже говорилось, не хватает рабочих рук, а в ходе реализации проекта небольшой объем данных все же был получен.

Кроме практических аспектов, указанных выше, выявление новых местообитаний позволяет собирать информацию для фундаментальных исследований биологических объектов. В настоящее время подтвержденные данные наносятся на карту, результаты в будущем будут использованы при подготовке докладов на герпетологических конференциях и публикации научных статей. Благодаря активной работе волонтеров, мы получили большой массив ценных данных, на самостоятельный сбор которых у нас бы ушел целый полевой сезон, а возможно, даже и не один.

Теперь перейдем к менее приятным моментам – ответам, которые не прошли контроль качества. Подавляющее большинство некорректных ответов (206 из 251) пришло из одного субъекта Российской Федерации – Челябинской

области. Сложно определить, чем руководствовались люди, отправлявшие такое количество ответов, зачастую не указывающие свои ID-номера, координаты и прочие обязательные компоненты формы обратной связи, но в результате они создали большое количество лишней работы. Основной причиной отклонения присланных ответов стало использование изображений из Интернета (212 случаев), значительно реже встречались такие причины, как дублирование одной и той же записи (24 случая) или отсутствие корректных координат (9 записей). Самым интересным стало обнаружение обыкновенного тритона, принятого волонтерами за живородящую ящерицу.

Заключение

Проведенный проект позволил получить определенный объем научных данных, но также выявил проблемы и сложности. В последующих проектах необходимо внести следующие изменения:

- 1) подбирать виды, обладающие меньшей схожестью друг с другом;
- 2) провести разъяснительную работу с респондентами о бесполезности подделки данных;
- 3) обеспечить больший охват видов, опираясь в первую очередь на краснокнижные виды;
- 4) заранее подготовить волонтеров-студентов для обработки массивов данных;
- 5) разработать механизмы стимулирования студентов к участию в подобных проектах.

Список литературы

1. Ананьева Н.Б., Мазанова Л.Ф. Ушастая круглоголовка *Phrynoscephalus mystaceus* (Pallas, 1776) (популяции Предкавказья) // Красная книга Российской Федерации. – 2-ое изд. – М. : ФГБУ ВНИИ Экология, 2021. – С. 439–440.
2. Гаврилов-Зимин И.А. Коллективизация науки на примере систематики живых организмов // Социология науки и технологий. – 2021. – № 12 (2). – С. 90–111.
3. Галиулин Д.М., Печенкина К.О., Четанов Н.А. О находках водяного ужа *Natrix tessellata* (Laurenti, 1768) на территории Пермского // Фундаментальные и прикладные аспекты биологии : сборник статей Международной конференции ученых-биологов, г. Пермь, ПГНИУ, 30 октября–3 ноября 2023 г. – Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2024. – С. 299–303.
4. Литвинов Н.А., Четанов Н.А., Ганщук С.В. Амфибии и рептилии Камского Предуралья. – Пермь : Астер Диджитал, 2023. – 242 с.
5. Туниев Б.С., Кукушкин О.В. Желтопузик *Pseudopus apodus* (Pallas, 1775) (популяции п-ова Крым и Черноморского побережья Кавказа) // Красная книга Российской Федерации. – 2-ое изд. – М. : ФГБУ ВНИИ Экология, 2021. – С. 441–443.
6. Туниев Б.С. Средняя ящерица *Lacerta media* Lantz et Cyren, 1920 (черноморская популяция) // Красная книга Российской Федерации. – 2-ое изд. – М. : ФГБУ ВНИИ Экология, 2021. – С. 457–458.

7. Фурсов С.В. Научное волонтерство как новое направление добровольческой деятельности студентов и школьников (на примере платформы «Волонтер-натуралист») // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. № 1. – С. 37–45.
8. Gura T. Citizen science: Amateur experts // Nature. – 2013. – Vol. 496. – P. 259–261.
9. Hidalgo-Ruz V., Thiel M. Distribution and abundance of small plastic debris on beaches in the SE Pacific (Chile): A study supported by a citizen science project // Marine Environmental Research. – 2013. – Vol. 87–88. – P. 12–18.
10. Kerson R. Lab for the Environment // MIT Technology Review. – 1989. – № 1. – Vol. 92. – P. 11–12.
11. Lotfian M., Ingensand J., Brovelli M.A. The Partnership of Citizen Science and Machine Learning : Benefits, Risks, and Future Challenges for Engagement, Data Collection, and Data Quality // Sustainability. – 2021. – Vol. 13. – P. 80–87.
12. The role of citizen science in addressing grand challenges in food and agriculture research / S.F. Ryan, N.L. Adamson, A. Aktipis [et al.] // Proceedings of the Royal Society B. – 2018. – Vol. 285(1891). – P. 1–10.

СЕЗОННАЯ УПИТАННОСТЬ ВОДЯНЫХ И ОБЫКНОВЕННЫХ УЖЕЙ В КАМСКОМ ПРЕДУРАЛЬЕ

Шардакова Альбина Витальевна,
студент естественно-научного факультета
Четанов Николай Анатольевич, кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры биологии и географии

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается сравнительный анализ сезонной динамики упитанности двух видов ужей – водяного (*Natrix tessellata*) и обыкновенного (*Natrix natrix*) – в условиях Камского Предуралья. Особое внимание уделено водяному ужу, который с 2019 г. регулярно отмечается в Кунгурском районе Пермского края как нехарактерный для региона вид (предположительно интродуцированный). Исследование позволяет оценить адаптивные возможности обоих видов в пограничных условиях обитания.

Ключевые слова: *Natrix tessellata*, *Natrix natrix*, Камское Предуралье, коэффициент упитанности.

SEASONAL BODY CONDITIONS OF DIVERSE AND COMMON GRASS NARS IN THE KAMA CENTRAL URALS

Albina V. Shardakova, Student, Faculty of Natural Sciences
Nikolai A. Chetanov, PhD Biology, Associate Professor,
Associate Professor, Department of Biology and Geography

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This paper presents a comparative analysis of the seasonal dynamics of body condition in two species of grass snakes – the diverse grass snake (*Natrix tessellata*) and the common grass snake (*Natrix natrix*) – in the Kama Cis-Urals. Particular attention is paid to the diverse grass snake, which has been regularly observed in the Kungursky District of Perm Krai since 2019 as a species uncharacteristic of the region (presumably introduced). This study allows us to assess the adaptive capabilities of both species in borderline habitats.

Key words: *Natrix tessellata*, *Natrix natrix*, Kama Cis-Urals, fatness coefficient.

Введение

На территории Камского Предуралья обитает шесть видов представителей класса «Рептилии» [4]. Однако с 2019 г. в Кунгурском районе Пермского края стали регулярно встречаться особи водяного ужа *Natrix tessellata* (Laurenti, 1768), которые не являются типичными представителями местной фауны [2]. Вероятно, эти змеи были завезены человеком, поскольку ближайшие места их

обитания находятся в Башкортостане, в 420 км от места обнаружения [1]. Учитывая схожесть климатических условий в Башкортостане и Пермском крае, то вид прижился, не вызывает сильного удивления [9].

Natrix tessellata – представитель семейства ужеобразных, важного элемента пресноводных экосистем. Эти змеи служат кормом для многих позвоночных, включая промысловые виды, а также сами охотятся на членистоногих, рыб, амфибий, мелких млекопитающих и других пресмыкающихся.

Образ жизни водяного ужа и обыкновенного очень схож. Изучение популяционной экологии пресмыкающихся является важным направлением современной герпетологии. Особую значимость приобретает исследование сезонной динамики физиологического состояния рептилий, поскольку оно отражает адаптивные возможности вида к меняющимся условиям среды. Водяной уж в окрестностях п. Ергач представляет собой интересный объект для подобных исследований, так как данная территория является самой северной достоверной точкой находки данного вида.

Цель исследования – анализ сезонной динамики упитанности двух видов ужей в условиях Камского Предуралья.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- изучить эколого-биологическую характеристику водяных и обыкновенных ужей;
- проанализировать сезонные изменения коэффициента упитанности водяных и обыкновенных ужей.

Оба вида ужей относятся к одному роду *Natrix*, что обуславливает их морфологическое сходство, но экологические различия формируют специфику их адаптаций и стратегий выживания.

Основной ареал обитания водяного ужа охватывает Южную Европу, Переднюю и Малую Азию, юг России [3]. Обыкновенный уж, в отличие от водяного, имеет более широкий ареал, охватывающий всю умеренную зону Евразии. Несмотря на различия в ареалах, данные виды можно обнаружить на территории Камского Предуралья [7].

Обыкновенный уж обычно не превышает 1 м в длину (максимум – 2,05 м), хвост – до 40 см. Имеет выраженный шейный перехват, округлый зрачок, серовато-оливковую или буровато-черную окраску, иногда с пятнами или полосами. Характерны белые или желтые шейные пятна в черном обрамлении (у щиткового подвида – ярко-оранжевые без обрамления). Брюхо светлое с черными пятнами, радужка желтая. Встречаются меланисты.

Водяной уж короче – до 1,5 м, хвост – около 25 см. Также с выраженным шейным перехватом и округлым зрачком. Окраска оливковая или коричневая с темными шахматными пятнами; на затылке – Λ-образное темное пятно. Брюхо желтоватое или красноватое с темными прямоугольными пятнами. Радужка желтоватая с серым крапом. Отличается отсутствием шейных пятен [8].

Обыкновенный уж – универсальный хищник: поедает земноводных, ящериц, птенцов, грызунов и рыбу, заглатывая добычу живьем.

Водяной уж преимущественно рыбояден (рыба составляют до 66 % рациона): охотится на бычков, воблу, щиповку, пескаря. Также ест озерных лягушек, зеленых жаб, иногда мелких грызунов и птиц, охотно поедает головастика.

У обыкновенного ужа спаривание в апреле-мае (образуются скопления из одной самки и до 20 самцов), откладка яиц – в июле-августе. Кладка содержит 4–50 яиц (иногда до 105), бывают коллективные кладки до 3000 яиц. Половозрелость наступает на 3–4-м году жизни [6].

У водяного ужа спаривание начинается в апреле (возможна осенняя копуляция). Яйца откладываются в конце июня – июле, их 4–23. Половозрелость наступает на третьем году жизни.

Несмотря на заметные различия в экологии, морфологии и пищевых предпочтениях, обыкновенный (*Natrix natrix*) и водяной (*Natrix tessellata*) ужи демонстрируют выраженное сходство, схожие сезонные ритмы, защитные реакции и репродуктивные стратегии, подтверждающее их близкое родство и адаптацию к смежным экологическим нишам [5].

Материалы и методы

Материалом для работы послужили собственные полевые данные, собранные в окрестностях п. Ергач Кунгурского района в весенне-летний период 2020–2025 гг. Проводились измерения в весенний период, когда особи выходили из зимней спячки, и в осенний, когда змеи отлавливались около предположительных зимовников. Выборка водяного ужа составила 68 особей (32 самцов, 36 самок). Выборка обыкновенного ужа составила 132 (76 самцов, 56 самок). У змей при помощи сантиметровой ленты регистрировались следующие морфологические показатели: L – длина тела (мм), Lcd – длина хвоста (мм). Масса регистрировалась при помощи электронных весов, с разрешением 0,1 г.

Коэффициент упитанности вычислялся по формуле

$$A = m / L,$$

где m – масса отдельной особи, мг, а L – длина тела особи без учета хвоста, см.

Для характеристики выборок применялись стандартные процедуры описательной статистики. Сравнение средних арифметических проводилось с помощью t -критерия Стьюдента.

Результаты и обсуждение. Результаты проведенных полевых исследований отражены в таблице по изучению коэффициента упитанности обыкновенного и водяного ужей. Исследования проводились в 2020–2025 гг. на территории Камского Предуралья.

Как видно из таблицы, только у самок водяного ужа выявлены статистически значимые различия; самцы и самки обыкновенного и самцы водяного ужей не увеличивают упитанность в течение лета.

В ходе анализа результатов также было замечено, что самки водяного ужа осенью ($n = 2$) встречаются реже, чем самки обыкновенного ужа в тот же период наблюдений ($n = 14$), что может говорить о том, что водяной уж уходит в места зимовки раньше, чем обыкновенный уж, что может объяснить увеличение упитанности самок водяного ужа за летний период.

Сравнительно-половая характеристика упитанности водяного и обыкновенного ужей в Камском Предуралье в весенне-осенний период

Вид	Пол	Коэффициент упитанности, мг/см $M \pm m$ lim		t_{ϕ} p
		Весна	Осень	
Водяной уж	♂	134,04 ± 4,95 90,7–179,3	157,14 ± 17,08 125,9–184,8	1,3 >0,05
	♀	166,03 ± 5,39 124,4–244,4	178,95 ± 2,02 176,9–181	2,25 <0,05
Обыкновенный уж	♂	108,86 ± 3,21 67,1–181	115,14 ± 6,37 54,9–159,3	0,88 >0,05
	♀	150,27 ± 9,89 65,4–412	167 ± 18,64 66–248	0,79 >0,05

Заключение

В ходе исследования был проведен комплексный анализ сезонной динамики упитанности водяных и обыкновенных ужей в условиях Камского Предуралья, что соответствовало основной цели работы:

1) В результате систематизированы сведения о морфологии, ареалах, питании и репродуктивных стратегиях двух видов рода *Natrix*. Подтверждено их морфологическое сходство.

2) На материале полевых исследований 2020–2025 гг. рассчитаны коэффициенты упитанности: у самок водяного ужа зафиксированы статистически значимые различия коэффициента упитанности между весенним и осенним периодами, что указывает на накопление резервов в течение лета; у самцов водяного ужа, а также у обоих полов обыкновенного ужа, подобные изменения не выявлены.

3) Дополнительно отмечено, что осенью самки водяного ужа встречаются реже ($n = 2$), чем самки обыкновенного ужа ($n = 14$). Это позволяет предположить, что водяной уж уходит на зимовку раньше, что согласуется с ростом упитанности самок за летний период.

Список литературы

1. Водяной уж *Natrix tessellata* в Башкортостане: первое достоверное местообитание / А.Г. Яковлев, И.Р. Сабирзянов, Т.И. Яковлева [и др.] // Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии. – 2016. – № 4. – С. 90–93.

2. Галиулин Д.М., Печенкина К.О., Четанов Н.А. О находках водяного ужа *Natrix tessellata* (Laurenti, 1768) на территории Пермского края // Фунда-

ментальные и прикладные аспекты биологии : сборник статей Международной конференции ученых-биологов, г. Пермь, ПГНИУ, 30 октября–3 ноября 2023 г. – Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2024. – С. 299–303.

3. Змеи Волжско-Камского края / А.Г. Бакиев, В.И. Гаранин [и др.]. – Самара : Издательство Самарского научного центра РАН, 2004. – 192 с.

4. Литвинов Н.А., Четанов Н.А., Ганщук С.В. Амфибии и рептилии Камского Предуралья. – Пермь : Астер Диджитал, 2023. – 242 с.

5. Орлова В.Ф., Семенов Д.В. Природа России: жизнь животных. Земноводные и пресмыкающиеся. – М. : АСТ, 1999. – 480 с.

6. Павлов А.В., Гаранин В.И., Бакиев А.Г. Обыкновенный уж *Natrix natrix* (Linnaeus, 1758) // Змеи Волжско-Камского края. – Самара : Издательство Самарского научного центра РАН, 2004. – С. 29–37.

7. Табачишин В.Г., Табачишина И.Е. Распространение и особенности экологии обыкновенного ужа (*Natrix natrix*) на севере Нижнего Поволжья // Поволжский экологический журнал. – 2002. – № 2. – С. 179–183.

8. Чугуевская Н.М. Ужи (*Serpentes, Colubridae, Natrix*) Волжского бассейна: экология и охрана : автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Тольятти : ИЭВБ РАН, 2005. – 19 с.

9. Шардакова А.В., Галиулин Д.М., Четанов Н.А. Микроклиматические условия обитания и температура тела водяного ужа *Natrix tessellata* (Laurenti, 1768) в Камском Предуралье // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Серия: Естественные науки. – 2025. – № 1. – С. 6–12.

НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ НАЧАЛ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Шипилова Юлия Ивановна,
студент математического факультета

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

Аннотация. Раскрывается роль нестандартных задач в реализации требований ФГОС СОО к метапредметным и личностным результатам обучения математике. Анализ существующих учебно-методических материалов показал, что количество нестандартных заданий по темам начал математического анализа для школьников небольшое. Поэтому иногда педагогам приходится самостоятельно разрабатывать соответствующий дидактический материал, что вызывает ряд проблем. Для преодоления трудностей в работе предлагаются методические рекомендации по конструированию нестандартных задач. Практическая ценность исследования заключается в создании дидактического материала, применимого в классах с углубленным изучением математики, на факультативных занятиях, при подготовке к олимпиадам. В статье представлены два примера авторских задач с параметром по теме «Интеграл», сопровождаемых методическими комментариями. В них раскрывается система применяемых эвристических приемов, развиваемых умений и необходимых для решения задач знаний. Доказано, что использование заданий, выходящих за рамки стандартных упражнений, позволяет активизировать весь запас знаний учащихся, способствует формированию творческого мышления, служит эффективным средством подготовки к решению практических проблем и существенно повышает учебную мотивацию.

Ключевые слова: нестандартная задача, эвристические правила, начала математического анализа, интеграл, дополнительное математическое образования.

NON-STANDARD PROBLEMS IN THE SCHOOL COURSE PRIMARY OF MATHEMATICAL ANALYSIS

Yulia I. Shipilova, Student, Faculty of Mathematics

Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. This article explores the role of non-standard problems in implementing the requirements of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education (FSSES SOO) for meta-subject and personal learning outcomes in mathematics. An analysis of existing teaching and methodological materials revealed that the number of non-standard tasks on the topics of elementary mathematical analysis

for schoolchildren is small. Therefore, teachers are sometimes forced to develop appropriate teaching materials themselves, which presents a number of challenges. To overcome these challenges, methodological recommendations for constructing non-standard problems are offered. The practical value of this study lies in the creation of didactic materials applicable in advanced mathematics classes, in elective classes, and in preparation for Olympiads. The article presents two examples of the author's own problems with a parameter on the topic «Integral», accompanied by methodological commentary. They reveal the system of heuristic techniques used, the skills developed, and the knowledge required to solve the problems. It has been proven that the use of problems that go beyond standard exercises enables students to activate their entire knowledge base, fosters creative thinking, serves as an effective means of preparing for solving practical problems, and significantly increases learning motivation.

Keywords: non-standard problem, heuristic rules, principles of mathematical analysis, integral, additional mathematics education.

Введение

Цель исследования – разработка нестандартных задач по теме «Интеграл» для учащихся 10–11-х классов. В ходе исследования использованы методы: теоретические (изучение и анализ педагогической, учебной и методической литературы, систематизация, аналогия, схематизация) и практические (проектирование).

Основная часть

Российский математик Ю.М. Колягин нестандартной задачей называет ту задачу, при предъявлении которой учащимся заранее не известен ни способ ее решения, ни учебный материал, который необходим для решения [2].

ФГОС СОО подчеркивает важность развития у обучающихся способности воспринимать эстетику научного творчества, самостоятельно планировать свою деятельность и решать проблемы. Реализации представленных результатов способствует применение нестандартных задач в процессе обучения [1]. Такой тип заданий служит эффективным инструментом активизации познавательной деятельности и повышения учебной мотивации. В процессе их решения у школьников развиваются интеллектуальные способности, творческое мышление, а также формируется умение открывать «субъективно новое» – неизвестные им ранее способы решения [3]. Кроме того, такие задачи требуют мобилизации всех полученных знаний. Роль нестандартных задач в обучении математики представлена на рисунке.

Для решения нестандартных задач применяются эвристические правила. Эвристическими правилами (эвристиками) называются общие указания-рекомендации, которыми следует руководствоваться при решении нестандартных задач (Л.М. Фридман, Е.Н. Турецкий) [4, с. 51–52].

Нестандартные задачи целесообразно использовать в рамках дополнительного математического образования, на уроках в классах с углубленным изучением математики, включать в содержание олимпиад. Для обучающихся по программе базового уровня решение задач такого типа может быть затруднительно, если обучающийся не имеет личного интереса к математике.

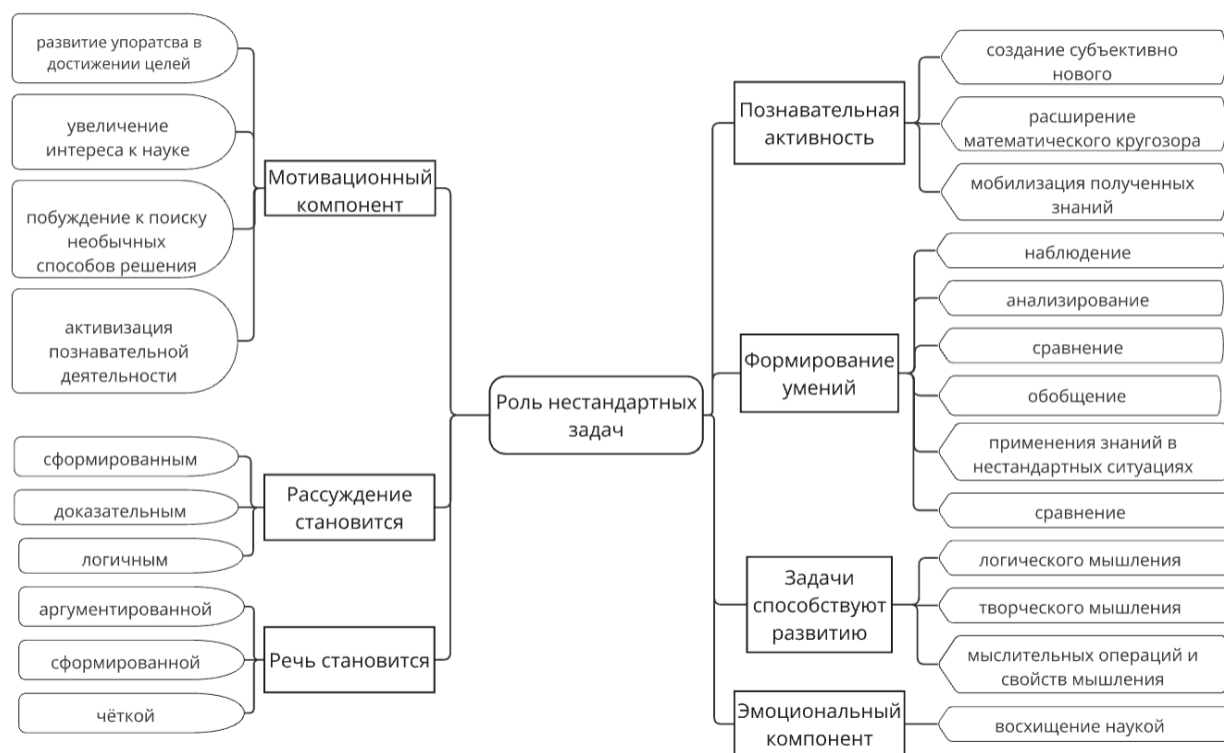


Рис. Роль нестандартных задач в обучении математике

В соответствии с предъявляемыми требованиями к составлению нестандартных задач должны выполняться следующие условия:

- задания должны быть решаемы для обучающихся, в противном случае мотивация к учению значительно снизится;
- необходима пропедевтика, а именно ознакомление школьников с использованием эвристических правил.

Рассмотрим реализацию указанных требований применительно к обучению теме «Интеграл» в средней школе. Учитывая сложность данного материала, необходимость подготовки школьников к ЕГЭ, в качестве нестандартных задач целесообразно рассматривать задания с параметром. При выполнении подобных заданий учащиеся, как правило, не знают способа решения или затрудняются в выборе подходящего для него метода. В связи с этим представляется целесообразной разработка заданий подобного типа.

В рамках исследования нами было разработано 6 нестандартных задач по теме «Интеграл». Приведем два примера.

Пример 1. Найдите все значения параметра a , при которых уравнение

$$\int_1^a \frac{dx}{x} = \ln(x^2 + 2ax + \int_0^a (2x + 8a) dx)$$

имеет единственный корень.

Решение. Вычислим интегралы $\int_1^a \frac{dx}{x} = \ln a$ и $\int_0^a (2x + 8a) dx = 9a^2$. Уравнение принимает вид: $\ln a = \ln(x^2 + 2ax + 9a^2)$ (1).

Логарифм слева определен при $a > 0$, логарифм справа при $x^2 + 2ax + 9a^2 > 0$. Дискриминант квадратного трехчлена $D < 0$ при любом

значении a , значит $x^2 + 2ax + 9a^2 > 0$ выполняется при любом значении параметра. Следовательно, область определения функций, входящих в уравнение, сводится к неравенству $a > 0$. Уравнение (1) равносильно уравнению $a = x^2 + 2ax + 9a^2$. Преобразуем его, получим: $x^2 + 2ax + 9a^2 - a = 0$. Уравнение имеет один корень, если $D = -32a^2 + 4a = 0$. Имеем $-32a^2 + 4a = 0$, отсюда $a = 0$ или $a = \frac{1}{8}$. С учетом области определения функций, решением задачи является единственное значение параметра $\frac{1}{8}$.

Методический комментарий. При решении задачи обучающиеся применяют эвристические правила: «разделите условие на части» (левая часть уравнения и интеграл в подлогарифмическом выражении рассматривались отдельно) и «задача в задаче» (при переходе к уравнению $-32a^2 + 4a = 0$). Выполнение представленной задачи требует от обучающихся умения вычислять интегралы, решать логарифмические уравнения, учитывать область определения логарифмической функции, что часто вызывает трудности. Таким образом, работа над задачей способствует формированию умения выбирать стратегию решения, прогнозировать потенциальные трудности и выстраивать четкий алгоритм действий.

Пример 2. Найдите все значения параметра a ($a > 0$), при каждом из которых площадь фигуры, ограниченной кривыми $y_1 = 1 - |x|$ и $y_2 = a|x|$, будет равна M . При каких M задача имеет решение?

Решение. Площадь фигуры, ограниченной кривыми, вычисляется с помощью определенного интеграла. Задача сводится к его нахождению. Для этого необходимо знать пределы интегрирования – абсциссы точек пересечения кривых: $1 - |x| = a|x|$, отсюда $x_1 = \frac{1}{a+1}, x_2 = -\frac{1}{a+1}$. Тогда

$$S = \int_{-\frac{1}{a+1}}^{\frac{1}{a+1}} (1 - |x| - a|x|) dx, \quad \text{имеем} \quad \text{два} \quad \text{случая}$$

$$(x \geq 0 \text{ и } x < 0): S = \int_{-\frac{1}{a+1}}^{\frac{1}{a+1}} (1 - x - ax) dx = \left(x - (1+a) \frac{x^2}{2} \right) \Big|_{-\frac{1}{a+1}}^{\frac{1}{a+1}} = \frac{2}{a+1} \quad \text{или}$$

$$S = \int_{-\frac{1}{a+1}}^{\frac{1}{a+1}} (1 + x + ax) dx = \left(x + (1+a) \frac{x^2}{2} \right) \Big|_{-\frac{1}{a+1}}^{\frac{1}{a+1}} = \frac{2}{a+1}. \quad S = M \quad \text{при} \quad \frac{2}{a+1} = M,$$

значит $a = \frac{2}{M} - 1$. Задача имеет решение в случае выполнения системы условий

$$\begin{cases} \frac{2}{M} - 1 > 0, \\ M > 0. \end{cases}$$

Первое неравенство следует из данных задачи, второе – из свойств площади. Итак, задача имеет решение только для $M \in (0; 2)$ и $a = \frac{2}{M} - 1$.

Методический комментарий. В ходе решения используется эвристическое правило – «переформулировка задачи» (сведение ее к вычислению определенного интеграла). Обучающиеся должны применить геометрический смысл интеграла, самостоятельно определить пределы интегрирования, рассмотреть два случая, раскрыв его в подынтегральном выражении. Задача, как и преды-

дущая, способствует формированию умения выбирать стратегию решения, прогнозировать потенциальные трудности и выстраивать четкий алгоритм действий, а также развивает умение работать с математической моделью.

Заключение

Таким образом, процесс разработки таких задач требует от педагога не только глубокого знания предмета, но и умения выходить за рамки стандартных алгоритмов, прогнозировать возможные трудности обучающихся и проектировать их учебную деятельность. Предложенные в статье приемы, такие как включение параметра, совмещение нескольких тем (интегралы, логарифмы, модули) и формулировка условий в нестандартной геометрической или алгебраической форме, могут помочь учителю в создании собственного банка задач. Нестандартные задачи являются эффективным средством развития логического и творческого мышления, повышения познавательной мотивации и формирования умений и навыков, закрепленных во ФГОС СОО.

Список литературы

1. Дроздова К.В. Нестандартные задачи по математике как средство формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся 6 класса // Форум молодых ученых. – 2018. – № 5/1 (21). – С. 1056–1061.
2. Колягин Ю.М., Оганесян В.А. Учись решать задачи : пособие для учащихся VII–VIII классов. – М. : Просвещение, 1980. – 96 с.
3. Кордемский Б.А. Очерки о математических задачах на смекалку. – М. : Учпедгиз, 1958. – 118 с.
4. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.

Научное издание

XXI ВЕК – ВРЕМЯ МОЛОДЫХ

Сборник студенческого научного общества ПГГПУ
(статьи магистрантов, аспирантов и молодых ученых)

Редакционная коллегия:
Власова Ирина Николаевна
Крылатых Светлана Ильдаровна

Редактор – *О.Н. Чугайнова*

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115
тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio.pspu@yandex.ru

Подписано к использованию 20.03.2026

Системные требования:
ПК, процессор Intel (R) Celeron (R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов;
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;
CD-дисковод, клавиатура