

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

13 2026
ЧАСТЬ V

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 13 (616) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображена *Вангари Маатаи* (1940–2011), кенийский эколог, активистка природоохранного движения.

Вангари Маатаи родилась в Ньерти (Кения) и получила международную известность в ходе кампаний против «антилесных инициатив» правительства Кении в 1980–1990-х годах. Основанное ею движение «Зеленый пояс» сегодня действует на всем Черном континенте, что заметно преобразило его облик. Участвуют в этом движении беднейшие женщины страны, все эти годы организующие общественные лесопосадки. Для Кении важно каждое дерево, причем не только для сохранения экосистемы и рек, но и для обеспечения дровами, поскольку почти 90 % сельского населения используют их для приготовления пищи. Участники движения организуют питомники для выращивания саженцев, которые потом бесплатно раздают всем желающим.

Благодаря деятельности Вангари Маатаи удалось приостановить превращение африканских лесов в пустыню. За 25 лет члены этого общественного движения посадили около 30 миллионов деревьев, пытаясь противостоять вырубкам лесов, которые приобрели в Африке массовый характер и часто сопровождаются трагическими переменами в привычном укладе жизни местного населения, вызванными, в частности, наступлением пустынь из-за уничтожения лесов. Движение Вангари Маатаи изменило экологическую политику на целом континенте. Так, в 1989 году оно вынудило власти Кении отказаться от планов сооружения небоскребов в Ухуру — центральном парке Найроби.

За годы яростной борьбы с губителями родной природы Вангари многократно угрожали смертью, ей довелось побывать в тюрьме, она трижды подвергалась нападениям. Последнее покушение на ее жизнь произошло в 1999 году, когда вместе с соратниками она сажала деревья на территории, вырубленной под застройку. Впрочем, недоброжелателей у нее все-таки было меньше, чем сторонников. Ее организацию знают на всех континентах и активно поддерживают частные фонды из Соединенных Штатов, правительства Австралии и Нидерландов.

Вангари Маатаи получила образование в США и стала первой женщиной в Центральной и Восточной Африке, получившей ученую степень (доктор наук в области ветеринарии), а также первой женщиной, возглавившей факультет университета. Маатаи — первая в истории африканка, удостоенная Нобелевской премии. Впервые на столь же высоком уровне получило признание и само «зеленое движение», уже давно ставшее весьма влиятельной силой в современном мире.

Вангари Маатаи одна вырастила пятерых детей и при этом активно участвовала в политической жизни страны. Еще в 1964 году, основав Национальный совет женщин Кении, активистка долгое время возглавляла его, выступала против прежнего реакционного режима в Кении, привлекая внимание к ситуации в стране на международном уровне. Она активно боролась за установление демократии в своей стране, совмещая работу в области экологии с политикой.

В 2002 году Вангари с подавляющим преимуществом победила на выборах в парламент Кении. На проходивших затем президентских выборах она заявила, что кандидат от оппозиционной партии поддерживает природоохранное движение, чем резко подняла его рейтинг, и заставила президента предпринять конкретные шаги по улучшению экологической обстановки, чтобы не разочаровать выбравшее его население. А в следующем году назначенный президентом Кибаки министр окружающей среды Ньютон Кулунду сделал Вангари Маатаи своим заместителем.

Как отметил Нобелевский комитет, «профессор Маатаи объединила научную работу, социальную борьбу и активную политику в единое целое. Она пример и источник жизненной силы для каждого в Африке, кто борется за устойчивое развитие, демократию и мир». Ее работа — больше чем защита окружающей среды. Такая стратегия должна укрепить само основание экологической политики страны. Методы Маатаи приняты на вооружение рядом стран африканского континента. Фактически она была духовным лидером борьбы за экологические и социальные права людей, живущих между Египтом и ЮАР. В 2004 году Маатаи была удостоена престижной международной экологической премии «за многолетнюю бесстрашную борьбу в защиту окружающей среды, за права человека и социальную справедливость, человеческое достоинство и демократию».

Маатаи была автором нескольких книг и внесла значительный вклад в размышления об экологии, развитии и гендере в соотношении с африканскими культурами и религиями.

В знак признания большого вклада Вангари Маатаи, в 2009 году генеральный секретарь ООН Пан Ги Мун назначил ее посланником мира по вопросам окружающей среды и изменения климата. Эту работу она выполняла эффективно и с энтузиазмом до своей смерти 25 сентября 2011 года.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Бабенко Д. А.

Школьные спортивные мероприятия как инструмент образовательной интеграции обучающихся..... 267

Боровская Е. Ю.

Особенности организации учебно-воспитательного процесса с учащимися, имеющими расстройства аутистического спектра..... 268

Величко Т. Г.

Практический опыт нравственно-патриотического воспитания детей в разновозрастной группе (4–7 лет) 270

Габрелян Л. А.

Влияние образов и героики советского кино на восприятие традиционных ценностей в современном образовательном процессе (на примере подкаста «Компот из сухофруктов») 272

Кириллова Л. А., Бекасова В. М.

Шахматное поле как нейропедагогический тренажер: методика «Шахматный логотетрис» в коррекции звукопроизношения и профилактике дисграфии 276

Колесникова О. А.

Развитие навыков командной работы в начальной школе через групповые проекты..... 279

Куванина А. А.

Графические романы и комиксы на уроках английского языка: от чтения к созданию 280

Никитина Е. Е.

Коррекция речевого развития у детей дошкольного возраста с билингвизмом 283

Никитина Е. Е.

Коррекция интонационной стороны речи у дошкольников с заиканием 286

Никулина Е. В.

Развитие творческих способностей у студентов на занятиях по информатике 287

Ницепляева Н. Н.

Формирование фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством методики совместного рисования..... 289

Оборочан Т. А.

Математические игры как ресурс развития инженерного мышления дошкольников..... 292

Ольшевская И. В.

Развитие познавательных и коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с помощью технологии «вимвельбух» 294

Проконова Е. В.

Особенности обучения эскизной графике костюма в профессиональной подготовке студентов профиля «Дизайн костюма»..... 297

Рахаев А. И., Гринченко Г. А.

Музыкальные проекты как инструмент дерадикализации: мелодия разума против идеологии ненависти..... 299

Рыбакова Л. В.

Анализ мотивации выбора и удовлетворенности обучением студентов Курского государственного медицинского университета..... 301

Салихова В. М., Водзинская С. И.,

Хачатурян С. С.
Патриотическое воспитание дошкольников через художественную литературу 302

Сануева Д. А., Неверова А. В.

Совместная работа учителя-логопеда и воспитателя по применению метода сенсорной интеграции в работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи 304

Сергеева Е. Н., Рыжова С. А.

Использование искусственного интеллекта на уроках литературы 306

Сырых А. Н.

Физкультминутки на занятиях как условие снижения утомляемости старших дошкольников 308

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Жданов К. Р.

Проблемы организации физической
подготовки сотрудников уголовно-
исполнительной системы и пути их решения ... 311

Иоганнес И. С., Коровина К. А., Отрощенко П. Д.

Методика формирования
психофизиологической устойчивости
курсантов при выполнении упражнений
по стрельбе в условиях динамично
меняющейся тактической обстановки 313

Магомедов М. Г., Самурханова А. А.,

Мусаева З. М.

Математическая модель аэробной
физической тренировки мужчин различного
возраста 315

Поляченко А. А.

Влияние регулярных занятий плаванием
на сотрудников уголовно-исполнительной
системы 317

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Бекова М. Н., Смайл Г. С.

Гибридный нейминг как инструмент
формирования новой культурной
идентичности в современной городской
среде..... 319

Божиков В. П.

Лексикология французских процессуальных
заимствований в английском языке 323

Князева С. Е.

Метафора в педагогическом дискурсе:
сопоставительный анализ испанского
и русского языков 326

ПЕДАГОГИКА

Школьные спортивные мероприятия как инструмент образовательной интеграции обучающихся

Бабенко Даниил Андреевич, студент магистратуры
Севастопольский государственный университет

В статье рассматривается роль школьных спортивных мероприятий как инструмента образовательной интеграции обучающихся. Анализируются их функции, влияние на вовлечённость и социальную включённость учащихся, а также обосновывается необходимость стратегического подхода к их организации.

Ключевые слова: школьные спортивные мероприятия, вовлечённость обучающихся, образовательная интеграция, внеурочная деятельность.

Современная образовательная практика характеризуется необходимостью поиска эффективных инструментов повышения вовлечённости обучающихся и формирования устойчивых социальных связей внутри школьного коллектива. В данном контексте особое значение приобретают школьные спортивные мероприятия, выступающие не только формой физической активности, но и важным элементом воспитательной системы образовательной организации.

Школьные спортивные мероприятия выполняют социализирующую, воспитательную и интеграционную функции. Их регулярное проведение способствует формированию навыков командного взаимодействия, развитию ответственности и укреплению межличностных связей между обучающимися.

Особую актуальность рассматриваемая проблема приобретает в контексте развития системы образования в новых регионах Российской Федерации, где наблюдается необходимость восстановления и интеграции образовательного пространства. В данных условиях школьные спортивные мероприятия могут выступать эффективным инструментом реинтеграции обучающихся, способствуя формированию единой образовательной среды и снижению социальной фрагментации.

В условиях образовательной интеграции школьные спортивные мероприятия приобретают ключевую роль в формировании единого ценностного и социального пространства. Включённость обучающихся в совместную деятельность позволяет снизить уровень социальной разобщённости и способствует формированию позитивного опыта взаимодействия.

Существенную роль в данном контексте играет адаптационный потенциал школьных спортивных меро-

приятий. В условиях изменения образовательной среды обучающиеся нередко сталкиваются с трудностями включения в новые формы учебной и внеурочной деятельности. Спортивные мероприятия, обладая добровольным характером и ориентированностью на коллективное взаимодействие, создают условия для мягкой адаптации и снижения уровня психологического напряжения. Участие в совместной деятельности способствует формированию чувства принадлежности к школьному сообществу и облегчает процесс включения обучающихся в образовательное пространство.

Эмпирическая часть исследования базировалась на анкетировании обучающихся с применением шкалы Лайкерта (от 1 до 5 баллов). Опрос проводился в условиях учебного процесса и включал вопросы, направленные на выявление частоты участия в мероприятиях, степени заинтересованности и уровня социального взаимодействия.

В рамках исследования был проведён сравнительный анализ вовлечённости обучающихся двух 8-х классов. В выборку вошли 50 человек, разделённых на две группы по 25 человек. Оценка проводилась по ряду показателей, включая участие в мероприятиях, регулярность вовлечённости и уровень социальной включённости. Средние значения показателей рассчитывались на основе самооценки обучающихся.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Полученные данные свидетельствуют о выраженной положительной динамике показателей во второй группе. Наиболее существенные различия зафиксированы по критерию социальной включённости (4,3 против 3,1), что указывает на значительное влияние системной организации спортивных мероприятий на процессы межличностного взаимодействия. Повышение показателей ре-

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей вовлечённости обучающихся

Показатель	Группа 1	Группа 2
Участие	3,2	4,1
Регулярность	3,0	4,0
Социальная включённость	3,1	4,3

гулярности участия также подтверждает устойчивость вовлечённости обучающихся.

На основе проведённого исследования предлагается рассматривать развитие школьных спортивных мероприятий как элемент стратегического управления образовательной организацией. В частности, целесообразно:

- внедрение долгосрочного планирования спортивных событий;
- интеграция мероприятий в воспитательные программы;
- использование спортивной деятельности как инструмента социальной адаптации обучающихся в условиях образовательных трансформаций.

Научная новизна исследования заключается в уточнении роли школьных спортивных мероприятий как инструмента не только вовлечения, но и адаптационной и интеграционной поддержки обучающихся в усло-

виях трансформации образовательной среды. В отличие от традиционного подхода, рассматривающего спортивные мероприятия преимущественно как элемент внеурочной деятельности, в данной работе обосновывается их значение как механизма формирования школьной идентичности, снижения социальной разобщённости и обеспечения устойчивой включённости обучающихся в образовательный процесс.

Таким образом, школьные спортивные мероприятия выступают не только элементом внеурочной деятельности, но и значимым инструментом образовательной интеграции обучающихся. Их целенаправленное развитие в условиях трансформации образовательной среды, в том числе в новых регионах Российской Федерации, позволяет повысить уровень вовлечённости, укрепить социальные связи и обеспечить формирование единого образовательного пространства.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М.: Просвещение, 2021.
2. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года.
3. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года.
4. Кузнецов В. С., Колодницкий Г. А. Теория и методика физического воспитания. — М.: Академия, 2018.
5. Лях В. И. Физическая культура. 5–9 классы. — М.: Просвещение, 2020.
6. Сластенин В. А. Педагогика. — М.: Академия, 2019.

Особенности организации учебно-воспитательного процесса с учащимися, имеющими расстройства аутистического спектра

Боровская Екатерина Юрьевна, заместитель директора по воспитательной работе
Общеобразовательная школа при Посольстве России в Федеративной Демократической Республике Эфиопия (г. Аддис-Абеба, Эфиопия)

В статье автор исследует особенности организации инклюзивной работы.

Ключевые слова: РАС, основные аспекты педагогической работы.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучение детей с ОВЗ, включая детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), проводится с учетом и на основе их особых образовательных потребностей.

Кроме общих потребностей детей с ОВЗ, у детей с РАС выделяются специфические особенности, которые требуют учета, а именно:

- постепенное и дозированное вовлечение ребенка в учебный процесс на начальном этапе;
- создание структурированной пространственно-временной среды (наличие комнаты отдыха, где ребенок

может выйти из стрессовой ситуации, закрепленное место в классной комнате);

- обеспечение поддержкой тьютора для организации пребывания ребенка в школе;

- проведение коррекционной работы, направленной на развитие бытовых и социальных навыков (помощь при переодевании, посещении столовой и туалета);

- особая организация перемен с созданием условий для отдыха и постепенного вовлечения в коммуникацию с одноклассниками;

- формирование комфортной эмоциональной атмосферы на уроках (спокойный и ровный голос учителя, отсутствие резких перепадов настроения, предсказуемость и упорядоченность учебного процесса);

- предоставление специальной поддержки в развитии вербальной и невербальной коммуникации (выражение своих эмоций, согласия или отказа, обращения за помощью);

- проведение индивидуальных занятий с педагогом для формирования адекватного учебного поведения и навыков общения с учителями и сверстниками;

- проведение коррекционной деятельности, направленной на осмысление и систематизацию личного жизненного опыта ребенка.

Кадровое обеспечение состоит в комплексном сопровождении ребенка с РАС, которое осуществляется через слаженную работу педагога, психолога, тьютора, логопеда, дефектолога и социального педагога.

Для эффективного проведения занятий важнейшим фактором является создание благоприятной образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС). В нашей школе сформирована среда, ориентированная на нужды каждого ребёнка:

- чёткая организация учебного процесса во временном и пространственном плане, с минимизацией излишних визуальных и звуковых раздражителей, учитывающая склонность детей с РАС к быстрой утомляемости и повышенной сенсорной восприимчивости;

- стабильность и предсказуемость в расписании и формате занятий;

- присутствие на уроках тьютора, хорошо знакомого с ребёнком с РАС, который при необходимости сможет оказать поддержку в сложных для обучающегося ситуациях (например, конфликты, новые условия).

Набор наглядных методик обучения и воспитания:

- визуальное оформление расписания и плана урока, позволяющее структурировать день, упорядочить действия ребёнка на уроке и снизить уровень тревожности;

- опора на визуальную поддержку учебного материала и инструкций — связь абстрактных понятий с образами и символами, визуализация терминов;

- демонстрация примеров выполнения заданий до того, как ставятся вопросы, с демонстрацией ожидаемого результата и модели действия;

- визуализация правил поведения в классе, включающая лишь актуальные на данный момент инструкции для успешной адаптации;

- использование социальных историй с иллюстрациями и фотографиями, наглядно показывающими примеры правильного социального поведения.

Комплекс практических приёмов обучения и воспитания для детей с РАС:

- индивидуальная корректировка объёмов заданий;

- поддержка при переходах от одной деятельности к другой для минимизации стресса и чувства дезориентации;

- стимулирование самостоятельного поиска информации, учитывая затруднения в проявлении инициативы;

- обучение навыкам совместной работы в паре и в группе, поскольку групповое общение требует дополнительных усилий от ребёнка с РАС.

Набор словесных подходов к обучению и воспитанию детей с РАС:

- адаптация устной речи с учётом трудностей в развитии речи и коммуникации: избегать ироничных выражений и двусмысленностей;

- работа над расширением словарного запаса, включая обучение абстрактным понятиям;

- тренировка ответов на вопросы: использовать короткие, чёткие формулировки без перефразирования, предлагать повторять ответ несколько раз для закрепления;

- адаптация текстов не только в упрощении формы, но и в выделении ключевых понятий и связей, дополнительно объясняя сложные слова и грамматические обороты для более глубокого понимания.

Применяемые в работе с детьми с РАС методы и технологии демонстрируют высокую результативность, что подтверждается следующими показателями:

Выводы: Учет специфики организации образовательного процесса позволяет достигать значительного прогресса в освоении адаптированных программ. Необходимо продолжать целенаправленную работу по адаптации и социализации детей с РАС.

Рекомендации: Внедрять методы и технологии, строго ориентированные на индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка с РАС.

Литература:

1. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие МГППУ. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. М., 2016.
2. Семаго Н. Я. Специальные образовательные условия инклюзивной школы. М.: ПУ «Первое сентября», 2014.

3. Смит Т. Доказательный опыт успешной инклюзии учащихся с РАС. М.: Оперант, 2015.
4. Черкасская Е. Н. Детский аутизм, или как помочь «особому» ребенку. М.: ПУ «Первое сентября», 2017.
5. Староверова М. С. Инклюзивное образование. М.: ВЛАДОС, 2011.

Практический опыт нравственно-патриотического воспитания детей в разновозрастной группе (4–7 лет)

Величко Татьяна Григорьевна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 20 пос. Степной МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье рассматриваются особенности нравственно-патриотического воспитания дошкольников в условиях разновозрастной группы детского сада. На основе теоретического анализа наследия отечественных педагогов и обобщения практического опыта работы в дошкольном учреждении обосновывается, что разновозрастной коллектив обладает значительным потенциалом для реализации принципов преемственности, наставничества и «эмоционального заражения» общим делом. Особое внимание уделяется таким педагогическим инструментам, как совместная проектная деятельность, организация «горизонтального наставничества» и создание традиций, объединяющих старших и младших дошкольников.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, разновозрастная группа, дошкольники, наставничество, традиции, совместная деятельность, эмоциональное проживание, преемственность.

Вопрос нравственно-патриотического воспитания в современной образовательной парадигме приобретает особое звучание, поскольку именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент ценностного отношения к миру, своей стране и семье. Особую сложность и одновременно уникальный потенциал представляет работа в разновозрастной группе, где объединены дети от 4 до 7 лет. Анализ педагогической практики показывает, что именно разница в возрасте при грамотной организации образовательного процесса становится не препятствием, а мощным катализатором формирования нравственных чувств. Как справедливо отмечал Л. С. Выготский: «То, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнить самостоятельно» [2, с. 224]. В контексте разновозрастной группы этот принцип обретает материальную форму: старшие дети, передавая младшим знания о родном крае, о подвигах предков, сами глубже проникаются чувством сопричастности к истории.

Мы в нашем детском саду уже несколько лет выстраиваем систему воспитания вокруг идеи «общей заботы», что во многом перекликается с наследием Антона Семёновича Макаренко. А. С. Макаренко писал: «Истинная сущность воспитательной работы заключается вовсе не в ваших разговорах с ребенком, не в прямом воздействии на ребенка, а в организации вашей семьи, вашей личной и общественной жизни и в организации жизни ребенка» [1, с. 123]. Эта мысль стала для нас основополагающей. Мы отказались от формальных мероприятий «для галочки» и сосредоточились на организации такой жизнедеятельности, где четырехлетний ребенок видит, как семилетний бережно вытирает ноги перед входом в группу,

украшенную флагами к празднику, или как старшие дети шепотом объясняют малышам, почему нельзя шуметь у импровизированного «Вечного огня», сделанного своими руками.

Работа в разновозрастной группе требует от педагога особой гибкости в выборе средств и методов. Патриотизм невозможно сформировать путем назидания; он рождается из эмоционального проживания. Мы опираемся на идею К. Д. Ушинского о том, что «воспитание должно просвещать сознание человека, чтобы перед глазами его была ясная дорога добра» [4, с. 167]. В условиях разновозрастного коллектива эта «ясная дорога» прокладывается через механизм подражания. Наблюдая, как шестилетние ребята с гордостью рассказывают о подвигах своих прадедов на «Утреннем круге», малыши четырех лет начинают не просто запоминать слова «ветеран» и «победа», но впитывать уважительное, трепетное отношение к этим понятиям.

Одним из наиболее эффективных инструментов в нашей практике стало «горизонтальное наставничество». Мы не делим группу на «подготовишек» и «младших» в воспитательных целях, а создаем временные творческие объединения. Например, при подготовке к празднику «День защитника Отечества» старшие мальчики помогают младшим вырезать звезды и объясняют, почему звезда на военной форме — это символ защиты. В этот момент стирается грань формального обучения. Как верно подмечено в исследованиях современных педагогов, в данном случае работает не столько дидактика, сколько «эмоциональное заражение» общим делом. Мы в нашем детском саду заметили: когда в совместной деятельности (например, при оформлении выставки «Моя

Родина — Россия») участвует вся разновозрастная группа, снижается количество конфликтов, потому что появляется общая цель, значимая и для старшего, и для младшего.

Однако нравственное воспитание невозможно без опоры на культурно-исторические традиции. В. А. Сухомлинский неоднократно подчеркивал, что «детство — это каждодневное открытие мира, и надо сделать так, чтобы оно стало прежде всего познанием человека и Отечества, их красоты и величия» [3, с. 89]. В разновозрастной группе «открытие» происходит многократно и на разных уровнях. Когда мы проводим занятия по ознакомлению с народными промыслами, семилетний ребенок не просто рисует дымковскую игрушку, он объясняет четырехлетнему, почему именно такие узоры выбирали мастера. Повторяя объяснение вслух, старший дошкольник сам структурирует свои знания, а младший, подражая, быстрее овладевает навыком. Это естественная педагогика, основанная на зоне ближайшего развития.

Большие возможности для патриотического воспитания в разновозрастной группе открывает проектная деятельность. В отличие от одновозрастной группы, здесь мы имеем возможность реализовывать долгосрочные проекты, где меняются роли участников. В нашем детском саду прошел проект «Семейные реликвии». Мы столкнулись с тем, что для четырехлетнего ребенка понятие «родословная» абстрактно. Но благодаря тому, что старшие дети приносили фотографии, составляли рассказы, а затем в парах с младшими создавали «Книгу памяти группы», произошло чудо включения. Младшие, видя серьезное, почти трепетное отношение старших к семейным историям, начали активнее расспрашивать своих родителей, и вскоре даже у самых маленьких появились свои «реликвии» — рисунки, сделанные вместе с папой или бабушкой. Это подтверждает мысль о том, что коллектив становится воспитывающей силой только тогда, когда он живет едиными, эмоционально насыщенными переживаниями.

Важнейшим аспектом мы считаем воспитание через труд и заботу о ближнем. Патриотизм в нашем понимании начинается с отношения к своей группе как к малой родине. Разновозрастная группа предоставляет для этого идеальные условия. Ежедневно мы наблюдаем, как дети 6–7 лет помогают младшим одеваться на прогулку, следят за порядком в уголке природы. Это не является обязанностью в прямом смысле слова, это становится традицией. А. С. Макаренко в своих работах подчеркивал: «Только там, где коллектив ставит перед собой общие цели, где коллективный труд, коллективная организация и коллек-

тивная дисциплина, — только там возможно воспитание настоящей, глубокой любви к Родине» [1, с. 156]. В нашей группе труд на общую пользу (подготовка к празднику, уборка участка, уход за растениями) всегда организован так, чтобы старшие показывали пример, а младшие учились, видя перед собой реальный, а не надуманный образец.

Сложность работы с разновозрастным коллективом заключается в необходимости учета возрастных особенностей восприятия. То, что для семилетнего ребенка является глубоким историческим фактом (например, блокада Ленинграда), для четырехлетнего может стать источником стресса, если преподнести слишком натуралистично. Поэтому мы используем принцип «матрёшки»: ядро нравственной идеи остается единым для всех, но форма его преподнесения и глубина обсуждения варьируются. Обсуждая тему подвига, старшие рассуждают о долге, чести, читают стихи С. Михалкова, а младшие вместе с ними мастерят голубей мира или рисуют салют, проживая радость Победы через совместную со старшими творческую деятельность.

Опыт нашей работы показывает, что именно разновозрастная группа позволяет реализовать принцип преемственности. Дети, переходя из младшего звена в старшее, сохраняют эмоциональную связь с теми традициями, которые были заложены ранее, и сами становятся их носителями для новичков. Формируется своего рода «коллективная память» группы. Когда мы празднуем День Победы, выпускники, которые уже ушли в школу, приходят к нам на «Огонек памяти», и наши нынешние старшие дети видят этот диалог поколений. Это позволяет говорить не о разовых акциях, а о непрерывности процесса воспитания.

Таким образом, анализируя нашу педагогическую деятельность, мы приходим к выводу, что нравственно-патриотическое воспитание в разновозрастной группе детей 4–7 лет не является утопией или сложностью, а напротив, представляет собой наиболее органичную форму организации жизни детей. В такой группе любовь к Родине воспитывается не через лозунги, а через конкретные, понятные ребенку отношения заботы, уважения к старшим, ответственности за младших, через гордость за общий результат. Как точно резюмировал В. А. Сухомлинский: «Сердцевина патриотического воспитания — в глубоком, осознанном и эмоциональном освоении идеи долга перед Родиной» [3, с. 124]. А долг перед товарищем в разновозрастной группе становится первой ступенькой к осознанию долга перед Отечеством.

Литература:

1. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. — Москва: Политиздат, 1988. — 256 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва: Эксмо, 2004. — 512 с.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.
4. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. — Москва: Педагогика, 1990. — 402 с.

Влияние образов и героики советского кино на восприятие традиционных ценностей в современном образовательном процессе (на примере подкаста «Компот из сухофруктов»)

Габрелян Лиана Азатовна, преподаватель
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

В статье рассматривается проблема преемственности поколений и трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей в современной молодежной среде. Автор анализирует педагогический и психологический потенциал советского кинематографа как мощного инструмента преодоления межпоколенческого разрыва. Акцентируется внимание на кризисе восприятия классического наследия современными школьниками, обладающими клиповым мышлением, и предлагаются пути решения этой проблемы через актуальные медиаформаты. Особое внимание уделяется подкастам как эффективному средству медиаобразования, снижающему визуальную когнитивную нагрузку и формирующему доверительную коммуникативную среду. На примере просветительского проекта о советском кино «Компот из сухофруктов» демонстрируется, как деконструкция и актуализация исторических сюжетов помогают подросткам осознать универсальность человеческих проблем, вопросов и решений вне зависимости от исторической эпохи. Показано, что понимание сходства жизненных ситуаций обладает высоким терапевтическим и воспитательным эффектом, а интеграция подкастов во внеурочную деятельность с использованием технологий «перевернутого класса» и проектной деятельности открывает новые перспективы для педагогов.

Ключевые слова: педагогика, психология воспитания, традиционные ценности, советское кино, преемственность поколений, медиаобразование, подкаст, аксиологический подход, социализация подростков, буллинг, конфликт поколений, технология перевернутого класса.

The influence of images and heroics of soviet cinema on the perception of traditional values in the modern educational process (based on the podcast «Dried Fruit Compote»)

The article deals with the problem of generational continuity and the transmission of traditional spiritual and moral values in the modern youth environment. The author analyzes the pedagogical and psychological potential of Soviet cinema as a powerful tool for overcoming the intergenerational gap. Attention is focused on the crisis of perception of classical heritage by modern schoolchildren with clip thinking, and ways to solve this problem through modern media formats are proposed. Special attention is paid to podcasts as an effective means of media education, reducing visual cognitive load and forming a trusting communicative environment. Using the example of the educational project about Soviet cinema «Dried Fruit Compote», it is demonstrated how the deconstruction and actualization of historical plots help teenagers realize the universality of human problems, questions, and solutions regardless of the historical era. It is shown that understanding the similarity of life situations has a high therapeutic and educational effect, and the integration of podcasts into extracurricular activities using «flipped classroom» and project-based learning technologies opens up new prospects for teachers.

Keywords: pedagogy, educational psychology, traditional values, Soviet cinema, generational continuity, media education, podcast, axiological approach, socialization of adolescents, bullying, generation gap, flipped classroom technology.

Введение

Вызовы цифровой эпохи и кризис преемственности

В условиях современной цифровой реальности, глобализации и беспрецедентно стремительной трансформации социальных институтов отечественная педагогика и психология сталкиваются с масштабным вызовом — необходимостью сохранения, защиты и укрепления межпоколенческих связей. Современные школьники, которых социологи относят к поколениям «Z» (зумеры) и «Альфа», формируются в сверхплотной, агрессивной информационной среде. Для их когнитивного аппарата характерны

фрагментарное восприятие действительности, доминирование быстрого визуального контента над глубоким текстовым, подверженность кратковременным трендам и дефицит навыков выстраивания долгосрочных, глубоких коммуникаций.

В подобном социокультурном контексте трансляция традиционных ценностей директивными, устаревшими методами (через фронтальное наизидание, прямое получение, лекционный формат или чтение морали) демонстрирует крайне низкую педагогическую эффективность. Более того, зачастую такие методы вызывают у подростков естественное психологическое сопротивление и отторжение. Возникает острая потребность в поиске не-

директивных, эмпатичных и конгруэнтных возрасту инструментов воспитания.

Одним из наиболее мощных культурных, смысловых и аксиологических (ценностных) резервуаров в отечественной истории традиционно является советский кинематограф. Несмотря на солидную историческую дистанцию, смену политических парадигм и экономических формаций, лучшие образцы этого кино содержат в себе фундаментальные, не подверженные эрозии времени гуманистические коды. К ним относятся ценность настоящей дружбы, честности, созидательного труда, семейной преданности, милосердия, ответственности за ближнего и способность к сложному нравственному выбору.

Цель данной статьи — комплексно рассмотреть влияние образов советского кино на формирование ценностной сферы современных подростков и проанализировать роль новых медиаформатов (на конкретном примере подкаста «Компот из сухофруктов») в процессе интериоризации (внутреннего, глубинного присвоения) этих ценностей.

Аксиологический потенциал героики и образов советского кино

Советское киноискусство, свободное от жестких рамок коммерциализации в ее современном понимании, создавало уникальную галерею образов, где героизм часто десакрализировался и переносился в плоскость повседневности. Герои этих фильмов — рядовые учителя, врачи, рабочие, инженеры, студенты — регулярно сталкивались с глубокими моральными дилеммами. Высокая психологическая достоверность их переживаний, филигранная работа сценаристов и режиссеров делают этих персонажей живыми, многогранными и, что самое важное, психологически узнаваемыми.

С точки зрения педагогической психологии, искусство выступает важнейшим инструментом формирования и кристаллизации личности. Как убедительно доказывал Л. С. Выготский в своей концепции о социальной ситуации развития и в трудах по психологии искусства, художественное произведение обладает способностью вызывать катарсис, развивать эмпатию и формировать способность к сопереживанию. Искусство становится «социальной техникой чувств».

Однако на практике педагоги сталкиваются с серьезным барьером. При прямом, неадаптированном показе классических старых фильмов современным школьникам часто возникает стена отторжения. Другой, более медленный темп речи, иные социальные реалии (отсутствие гаджетов, интернета, иные бытовые и жилищные условия), монохромная картинка или отсутствие привычной агрессивной динамики и спецэффектов отталкивают подростка.

Возникает семиотический парадокс, описанный в трудах Ю. М. Лотмана: смыслы остаются стопроцентно актуальными, но форма их подачи (знаковая система ки-

ноязыка) безвозвратно устаревает для восприятия «цифровых аборигенов». Кино — это сложный язык, и для его расшифровки требуется определенный культурный код. Когда этот код утерян или еще не сформирован в силу возраста, возникает острая необходимость в медиаторе. Требуется формат-переводчик, который поможет перекинуть мост между эпохами, транскодировать классические смыслы на современный, понятный подростку язык.

Психологический механизм преодоления разрыва поколений

Как показывает многолетняя педагогическая практика, ключевой инсайт, который искренне вдохновляет школьников при грамотном разборе старых фильмов, заключается в осознании абсолютного, порой пугающего сходства их собственных проблем с проблемами героев прошлых лет. Школьники с огромным удивлением обнаруживают, что их ровесники из 60-х, 70-х или 80-х годов точно так же мучительно страдали от неразделенной первой любви, остро конфликтовали с родителями, искали свое истинное место в жизни, панически боялись неопределенного будущего, поддавались давлению школьного коллектива и совершали горькие, непоправимые ошибки.

Это осознание имеет колоссальный терапевтический и воспитательный эффект. Оно выполняет несколько важнейших функций:

1. Снятие экзистенциального одиночества. Подросток понимает: «Я не один такой, со мной все в порядке, эти кризисы были всегда, это нормальный путь взросления».

2. Очеловечивание истории. Исторический контекст перестает быть набором сухих дат из учебника и становится живой, пульсирующей тканью человеческих судеб.

3. Неподирективное усвоение норм. Традиционные ценности усваиваются не в виде скучных правил, а через эмпатическое, эмоциональное проживание чужого опыта.

Решения, которые находили герои классических лент, становятся для современного юного зрителя своеобразным психологическим якорем и ориентиром, помогающим конструировать собственные жизненные стратегии в условиях нестабильного мира.

Актуализация психологических конфликтов на примере классики: от буллинга до нигилизма

В качестве практической иллюстрации данного подхода целесообразно рассмотреть несколько знаковых фильмов советского периода, проблематика которых абсолютно конгруэнтна запросам современной молодежи.

1. «Доживем до понедельника» (реж. С. Ростокский, 1968)

В этом фильме центральным становится конфликт между мертвым формализмом образовательной си-

стемы и острой потребностью формирующейся личности в искреннем, субъект-субъектном диалоге. Знаменитая, ставшая крылатой фраза главного героя из школьного сочинения «Счастье — это когда тебя понимают» сегодня звучит для подростков невероятно актуально. Современные школьники, будучи погруженными в условия тотальной цифровой коммуникации, часто испытывают глубочайший дефицит эмпатичного, настоящего общения со взрослыми. Разбор этого фильма позволяет подросткам легализовать свои чувства: понять, что их бунт против взрослого лицемерия, защита права на собственное мнение и поиск истинного авторитета — это не хулиганство, а важнейший этап духовного созревания.

2. «Чучело» (реж. Р. Быков, 1983)

Эта тяжелая, но гениальная кинокартина бескомпромиссно препарирует неизменно острую проблему буллинга (травли) и разрушительного группового конформизма. Психологические механизмы травли и жесткое распределение социальных ролей в классе (агрессоры-инициаторы, молчаливые конформисты-наблюдатели, жертва), детально показанные в фильме, структурно полностью идентичны современному школьному или изоциренному кибербуллингу в социальных сетях. Образ Лены Бессольцевой дает современным школьникам мощнейший пример внутренней стойкости, способности к всепрощению, милосердия и несокрушимой верности своим моральным принципам перед лицом жестокого, агрессивного настроенного большинства.

3. «Пацаны» (реж. Д. Асанова, 1983)

Фильм, поднимающий сложнейшую тему трудных подростков, девиантного поведения и роли Наставника в жизни потерянного ребенка. В эпоху, когда подростки часто ищут кумиров среди сомнительных блогеров, образ начальника летнего лагеря Павла Антонова демонстрирует истинную, деятельную любовь к детям, не прикрытую сладкими словами. Для старшеклассников разбор этого фильма — возможность задуматься об ответственности за свои поступки, о ценности второго шанса и о том, что настоящая сила заключается не в агрессии, а в способности созидать и заботиться о тех, кто слабее.

4. «Курьер» (реж. К. Шахназаров, 1986)

Главный герой Иван — это квинтэссенция подросткового нигилизма, за которым тщательно скрывается глубокая растерянность перед надвигающейся взрослой жизнью. Его постоянный эпатаж, сарказм и ирония — это психологическая защитная маска. Современные подростки, часто прячущиеся за многослойной постиронией в интернете, мгновенно узнают в Иване себя. Анализ поведения главного героя помогает старшеклассникам отреагировать собственный страх перед будущим, перед

необходимостью выбора профессии и взятия на себя ответственности.

Подкаст как инновационный инструмент медиаобразования (феномен аудиовосприятия)

Как было отмечено ранее, интеграция советского кино в современный воспитательный процесс требует технологичных, актуальных форматов. Прямое навязывание просмотра ретро-контента не работает. На помощь приходит современное медиаобразование, и в частности — формат подкастинга.

С точки зрения когнитивной психологии, подкаст обладает уникальными преимуществами перед видеоформатом. Современный подросток страдает от колоссальной визуальной перегрузки (думскроллинг, короткие видео в TikTok или YouTube Shorts). Подкаст, представляя собой исключительно аудиальный канал восприятия, снимает этот визуальный барьер. Отсутствие картинки заставляет мозг слушателя самостоятельно конструировать образы, что стимулирует воображение и повышает уровень концентрации на смыслах.

Кроме того, аудиоформат органично вписан в повседневность молодежи. Подкасты слушают в наушниках по дороге в школу, во время прогулок или занятий спортом. Голос ведущего, звучащий буквально «в голове» слушателя, создает эффект интимной, предельно доверительной беседы, полностью лишенной академической дистанции и менторского тона. Формируется так называемая парасоциальная связь — психологический феномен, при котором слушатель начинает воспринимать ведущих как своих хороших знакомых, чьему мнению он доверяет.

Кейс просветительского проекта «Компот из сухофруктов»

Ярким, практическим примером успешной работы в данном направлении является подкаст «Компот из сухофруктов» — современный проект, доступный молодой аудитории на всех ключевых цифровых платформах (с материалами проекта можно ознакомиться по ссылке: <https://taplink.cc/kinokompot>).

В рамках этого подкаста авторы не занимаются банальным пересказом сюжетов советских фильмов и не оперируют сложной, сухой киноведческой терминологией, которая отпугнула бы школьников. Их методология строится на глубокой деконструкции советского кино через призму современного мировосприятия. Они делают классику актуальной для слушателя XXI века, используя понятный язык, юмор и проводя четкие параллели с днем сегодняшним.

С точки зрения педагогики, работа авторов подкаста «Компот из сухофруктов» решает целый комплекс воспитательных задач:

1. Бережная контекстуализация: Ведущие аккуратно объясняют исторический, бытовой и социокультурный фон ушедшей эпохи. Они переводят реалии прошлого на

язык современности, объясняя мотивацию героев так, чтобы она стала логичной для поколения смартфонов.

2. Фокус на психологии, а не на идеологии: Из фильмов филигранно извлекаются универсальные психологические конфликты, очищенные от политической конъюнктуры того времени. Обсуждается человек и его выбор, а не идеология.

3. Развитие критического мышления: Слушателей ненавязчиво учат анализировать скрытые мотивы поступков, видеть причинно-следственные связи и переносить этот опыт на ситуации из своей школьной или семейной жизни.

Подкаст становится тем самым безопасным, комфортным медиапространством, где героика советского кино сбрасывает с себя налет бронзовой архаичности. Формат живого, иногда спонтанного обсуждения позволяет слушателю стать невидимым, но активным соучастником диалога. Таким образом, традиционные ценности (важность крепкой семьи, сыновний долг, взаимовыручка, уважение к труду) транслируются на равных, по горизонтали, а не насаждаются «сверху вниз».

Практика интеграции подкастов в образовательный и воспитательный процесс

Использование современных просветительских проектов открывает перед школьными педагогами, классными руководителями и советниками по воспитанию широчайший спектр методических возможностей. Рассмотрим три наиболее эффективные модели интеграции подкаста «Компот из сухофруктов» в школьную практику.

1. Технология «Перевернутого класса» (*Flipped Classroom*)

В рамках этой модели педагог задает школьникам прослушать определенный выпуск подкаста (например, разбор фильма «Чучело») дома, в комфортной обстановке. На самом классном часе или уроке литературы учитель уже не тратит время на введение в тему. Время расходуется исключительно на глубокую дискуссию. Школьники приходят на урок с готовым багажом чужих мнений (мнений ведущих подкаста) и готовы с ними спорить или соглашаться. Роль учителя трансформируется — он становится не лектором-монополистом, а модератором и фасилитатором дискуссии.

2. Проектная деятельность школьников

Прослушивание профессионального подкаста может стать триггером для создания собственного контента. Педагог может разделить класс на группы и предложить им

записать свой мини-подкаст (аудио-ответ) на 5–7 минут. Задача учеников — посмотреть другой советский фильм, обсудить его в группе, вычленив главную моральную проблему и записать обсуждение на диктофон телефона. Это развивает навыки командной работы, ораторское мастерство и учит артикулировать сложную аргументацию.

3. Интеграция в цикл занятий «Разговоры о важном»

Фрагменты подкаста (короткие аудиоцитаты на 2–3 минуты) могут служить отличным эмоциональным крючком, стимульным материалом в начале занятия. Услышав современный, бодрый голос ведущих, рассуждающих о проблемах дружбы или предательства на примере старого кино, школьники быстрее включаются в тему занятия, так как видят, что эти темы волнуют не только их учителей, но и современных медийных персон.

Заключение

Воспитание цельной, гармоничной личности в современной российской школе абсолютно невозможно без осознанной опоры на культурный код нации. Важнейшей, смыслообразующей частью этого кода является кинематограф прошлого столетия. Образы и героика этих фильмов несут в себе колоссальный, очищающий заряд созидательных, традиционных ценностей, в которых сегодня так нуждается общество.

Однако для того, чтобы этот ценностный заряд достиг своей цели, был искренне принят, понят и интериоризирован новым цифровым поколением, педагогическому сообществу необходимо отказаться от устаревших форм трансляции и осваивать актуальные языки коммуникации. Разрыв поколений — это не приговор и не неизбежное зло. Это сложная, но решаемая педагогическая задача, требующая таланта перевода вечных смыслов в новые, конгруэнтные времени форматы.

Подкасты, подобные просветительскому проекту «Компот из сухофруктов», выступают сегодня высокоэффективным инструментом современного медиаобразования. Они позволяют школьникам преодолеть барьер ретро-эстетики, увидеть за старыми кадрами живых, страдающих и любящих людей, почувствовать неразрывную, кровную связь поколений. Самое главное — они помогают подросткам осознать, что в основе человеческого бытия, вне зависимости от того, какой век на дворе и какие технологии нас окружают, лежат вечные вопросы. И ответы на эти вопросы мы продолжаем искать вместе. Связь времен не прерывается до тех пор, пока старшее и младшее поколения способны обсуждать великое прошлое на честном языке настоящего.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. — М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. — 528 с.

2. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.
3. Жилавская И. В. Медиаинформационная грамотность как новая сущность педагогики // Высшее образование в России. — 2016. — № 11. — С. 135–141.
4. Кон И. С. Психология старшеклассника: пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
5. Коробейникова Е. В. Подкаст как современное средство обучения и воспитания в условиях цифровизации образования // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 6. — С. 102–108.
6. Лотман Ю. М. Об искусстве. Структура художественного текста. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Статьи, заметки, выступления (1962–1993). — СПб.: Искусство-СПБ, 1998. — 704 с.
7. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 304 с.
8. Пендикова И. Г., Раковская О. А. Аксиологический потенциал отечественного кинематографа в системе ценностных ориентаций молодежи // Вестник культуры и искусств. — 2019. — № 3 (59). — С. 84–91.
9. Разуваев С. Г. Педагогический потенциал технологии «перевернутого класса» в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. — 2021. — № 2. — С. 12–18.
10. Сабитова В. Л. Аудиальная культура современности: подкасты как форма трансляции знаний // Вестник медиакоммуникаций. — 2022. — Т. 4. — № 1. — С. 45–52.
11. Федоров А. В. Медиаобразование: история и теория. — М.: МОО «Информация для всех», 2015. — 450 с.
12. Чельшева И. В. Медиаобразовательный потенциал произведений кинематографа в воспитании молодежи // Медиаобразование. — 2018. — № 1. — С. 132–139.

Шахматное поле как нейропедагогический тренажер: методика «Шахматный лого-тетрис» в коррекции звукопроизношения и профилактике дисграфии

Кириллова Лариса Александровна, учитель-логопед;
Бекасова Вероника Михайловна, старший воспитатель
ГБДОУ детский сад № 45 Красносельского района г. Санкт-Петербурга

В статье представлена авторская методика коррекционно-развивающей работы «Шахматный лого-тетрис», основанная на использовании координатной сетки шахматной доски. Подробно рассматривается первый (базовый) уровень методики — «Кодировщик», направленный на формирование пространственного гнозиса и алгоритмизации деятельности. Дается краткая характеристика последующих уровней («Лого-билдер» и «Конструктор речи»), анонсируется цикл статей, посвященных их детальному описанию. Раскрываются нейропсихологические механизмы воздействия структурированного пространства на развитие высших психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Ключевые слова: нейропедагогика, шахматная доска, коррекция звукопроизношения, дисграфия, межполушарное взаимодействие, алгоритмизация, ТНР, игровые технологии, «Кодировщик», оптико-пространственный гнозис.

Современная логопедия все чаще обращается к междисциплинарному подходу, интегрируя знания нейропсихологии и педагогики. В работах Т. Г. Визель [1], А. В. Семенович [3] подчеркивается, что коррекция речевых нарушений невозможна без развития базовых когнитивных функций — пространственных представлений, серийной организации движений, управляющих функций мозга. Одним из перспективных направлений является использование объектов-посредников, обладающих мощным структурирующим потенциалом. В качестве такого объекта, способного задавать четкие алгоритмы деятельности, рассматривается шахматная доска.

С помощью специально разработанной методики «Шахматный лого-тетрис» шахматное поле трансформируется в действенный механизм коррекции и развития

высших психических функций у детей. Важно отметить, что функционал шахматной доски в рамках описываемой методики не связан с обучением ребенка шахматам как виду спорта. Ее роль заключается в ином — она выступает в качестве структурированного игрового пространства, оптимального для проведения нейрологопедических упражнений.

Нейропсихологическое обоснование методики

Выбор шахматной доски в качестве коррекционного инструмента обусловлен ее структурными характеристиками. Чередование черных и белых клеток создает уникальную нейротехнологическую матрицу, которая работает в нескольких направлениях:

1. Активизация межполушарного взаимодействия. Выполнение заданий требует одновременного включения левого полушария (логика, алгоритм, счет) и правого (пространственное воображение, целостное восприятие узора) [1].

2. Тренинг управляющих функций головного мозга (лобные доли). Ребенок вынужден удерживать инструкцию, планировать последовательность действий и контролировать результат, что является профилактикой импульсивности и основой для формирования произвольности [3].

3. Нейростимуляция и нейропластичность. Решение нестандартных, алгоритмизированных задач в новом, четко организованном пространстве провоцирует мозг на формирование новых нейронных связей.

4. Развитие оптико-пространственного гнозиса. Освоение понятий «право-лево», «верх-низ» в условиях жесткой координатной сетки является прямой профилактикой оптической дисграфии [4].

Принципы построения методики

В основе авторского подхода лежат четыре ключевых принципа:

1. Нейропсихологический принцип коррекции. Работа строится не только на отработке звука, но и на развитии базовых психических функций (пространственные представления, серийная организация движений), создавая фундамент для речи [3].

2. Принцип алгоритмизации. Сложная речевая задача (автоматизация звука в спонтанной речи) разбивается на простые, понятные ребенку шаги. Каждое действие подчинено четкому правилу (аналогично сборке фигур в «Тетрисе»).

3. Дидактический принцип («от простого к сложному»). Выстраивается «эффект лестницы», где каждый уровень сложности доступен для преодоления, что создает ситуацию успеха.

4. Принцип полимодальности. Ребенок задействует зрение (цвет, форма, схема), слух (речевая инструкция, проговаривание), тактильно-кинестетические ощущения (манипуляции с фигурами) и движение [5].

Содержание методики «Шахматный лого-тетрис»

Методика включает три уровня сложности, которые позволяют гибко адаптировать занятие под индивидуальные особенности и зону ближайшего развития ребенка. В рамках данной статьи мы подробно останавливаемся на первом, базовом уровне. Описанию второго и третьего уровней будут посвящены отдельные публикации.

Уровень 1: «Кодировщик» (Базовый)

Поле имеет размер 4×4, что является оптимальным для детей с 4-х лет, имеющих различные нозологии развития

(ОНР, ЗПР, ТМНР). Поле имеет маркировку верхнего левого угла в виде черной клетки. Это старт/начало, зрительный ориентир. Остальные клетки могут быть любого цвета отличного от белого и черного цветов, например, желтого.

Цель: Формирование навыка работы по правилу, развитие глазодвигательной функции и плавности переключения, подготовка зрительного анализатора к движению по строке.

Задачи:

- Отработать последовательности действий.
- Подготовить зрительный анализатор к движению по строке (горизонтали) и столбцу (вертикали).
- Сформировать базовые пространственные представления (верх-низ, лево-право, между, за).

Описание. Ребенок учится «читать» поле. Используя фишки или просто пальчик, он закрывает (маркирует) клетки поля строго по очереди. На начальном этапе это может быть чередование цветов. Движение идет строго слева направо, как при письме, и сверху вниз, построчно. Речевой материал на данном этапе может использоваться минимально или отсутствовать вовсе. Это фундамент, на котором строится дальнейшая работа. Ребенок осваивает алгоритм чередования и базовые пространственные координаты.

Варианты упражнений:

1. «Шахматный узор». Используя черные и белые квадраты-фишки, преврати поле в шахматную доску. В зависимости от нозологии может использоваться зрительный образец, либо заполняется не все поле, а его часть (строка или столбец).

2. «Диктант на движение». Найди и покажи верхний левый квадрат. Проведи пальцем/маркером по первой строчке (горизонтали), затем по второй и т. д. Важно следить, что ребенок возвращается на крайний левый квадрат для начала новой строки.

3. «Знакомство с вертикалью». Найди и проведи пальцем/маркером по первому столбцу сверху-вниз, затем по второму и т. д.

4. «Использование предлогов». Найди и выложи фигурки на первой/третьей строчке. Проговори названия фигурок, используя предлог **ЗА**. Например: *цветок, ЗА цветком сердце, ЗА сердцем тыква, ЗА тыквой кукуруза*. Аналогичным образом можно использовать и другие предлоги (**МЕЖДУ, ПЕРЕД, ПОД, НАД**), если выкладываем несколько строк.

5. «Адрес клетки». Освоив ориентировку в строках и столбцах, можем добавлять кодировку клеток. Например: *Найди вторую клетку третьего столбца*. Это прямой пропедевтический этап для работы со звуко-буквенным анализом.

Уровень 2: «Лого-билдер» (Основной)

Краткое описание. На втором уровне в игру вводится речевая нагрузка. Используются наборы геометрических фигур (по типу «Тетрис») и предметные картинки с ав-

томатизируемым звуком. Ребенок получает задание выложить на поле правильное шахматное чередование (например, заполнить черные клетки геометрическими фигурами, а белые — картинками). На каждом белом квадрате ребенок останавливается, ставит фигурку и называет картинку. Так происходит «впаивание» правильного артикуляционного уклада в ритмически организованную деятельность. *Подробное описание упражнений и вариативности данного уровня будет представлено в следующей статье цикла.*

Уровень 3: «Конструктор речи» (Продвинутый)

Краткое описание. Третий уровень направлен на автоматизацию звука в связной речи. Используется прием «Алгоритмическая дорожка». Ребенку предлагается выложить из фигур сложный маршрут (змейка, диагональ, «шаг конем») по образцу или самостоятельно. Передвигая фишку по маршруту, ребенок составляет с каждой картинкой не просто слово, а словосочетание или предложение (Например: *Я вижу красную розу, Рак ползет по дну*). Это формирует навык программирования речевого высказывания. *Детальное описание данного уровня и система усложнений будут раскрыты в третьей статье цикла.*

Методические рекомендации и вариативность

Представленная методика обладает высокой степенью вариативности. Педагог может адаптировать сложность, меняя следующие параметры:

- **Размер поля:** от фрагмента 2×2 до полного поля 8×8.
- **Форма и количество фигур:** от простых квадратов до сложных полимино.
- **Речевую задачу:** от изолированного звука до развернутого рассказа.

Литература:

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. — М.: В. Секачев, 2016. — 264 с.
2. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. — СПб.: Союз, 2001. — 240 с.
3. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. — М.: Генезис, 2017. — 474 с.
4. Лалаева, Р. И. Нарушения письменной речи / Р. И. Лалаева // Логопедия: методическое наследие / под ред. Л. С. Волковой. — М.: Владос, 2003. — С. 123–145.
5. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. — СПб.: Лань, 2000. — 32 с.

Ожидаемые результаты внедрения методики

Практическое применение технологии «Шахматный лого-тетрис» позволяет специалисту:

1. Получить готовый, научно обоснованный инструмент с четкими алгоритмами работы.
2. Самостоятельно создавать дидактические материалы (наборы картинок) под конкретные логопедические цели.
3. Гибко дозировать нагрузку, удерживая ребенка в состоянии успеха и познавательного интереса.
4. Объяснить родителям и коллегам нейропсихологический смысл упражнений, обосновав их эффективность в коррекции не только устной, но и письменной речи.
5. Повысить мотивацию детей к логопедическим занятиям за счет яркой, нестандартной игровой формы.

Заключение

Шахматное поле в руках логопеда перестает быть просто набором чередующихся клеток. Превращаясь в multifunctional нейротренажер, оно позволяет выстроить занятие на стыке логопедии, нейропсихологии и игровой деятельности. Методика «Шахматный лого-тетрис» отвечает современным требованиям коррекционной педагогики, обеспечивая комплексное развитие когнитивных и речевых функций у детей с тяжелыми нарушениями речи и выступая эффективным средством коррекции звукопроизношения и профилактики дисграфии.

В следующих статьях цикла будут подробно раскрыты содержание и практические аспекты работы на уровнях «Лого-билдер» и «Конструктор речи», а также представлены дополнительные диагностические данные об эффективности методики.

Развитие навыков командной работы в начальной школе через групповые проекты

Колесникова Ольга Александровна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор повествует о важности развития навыков командной работы у младших школьников и показывает, как групповые проекты помогают детям учиться взаимодействовать, договариваться и нести ответственность за общий результат.

Ключевые слова: командная работа, начальная школа, групповые проекты, взаимодействие, сотрудничество, коммуникативные навыки, рефлексия, распределение ролей, мотивация, ответственность.

Сегодня умение работать в команде — уже не просто полезный навык, а жизненная необходимость, ключ к успеху в любой сфере. И начинать формировать его нужно как можно раньше: именно в начальной школе дети учатся слушать друг друга, договариваться, грамотно распределять задачи и вместе добиваться результата — тех самых навыков, что станут фундаментом их будущего.

Групповые проекты — мощный и действенный инструмент для решения этой задачи. Они превращают обучение в живой процесс: помогают не только усваивать знания, но и развивать коммуникацию, эмоциональный интеллект, чувство ответственности перед командой. Многие педагоги опасаются организовывать групповую работу в младших классах: кажется, что дети ещё слишком малы, не умеют договариваться, будут отвлекаться и ничего не сделают. Но практика показывает обратное: при правильной организации даже первоклассники способны успешно выполнять совместные задания.

Что дают групповые проекты

- *Развитие коммуникативных навыков.* Дети учатся выражать свои мысли, слушать других, задавать вопросы, аргументировать свою точку зрения.
- *Формирование ответственности.* Каждый участник понимает, что его вклад важен для общего успеха.
- *Обучение сотрудничеству.* Ребята осваивают навыки распределения ролей, поиска компромиссов, взаимопомощи.
- *Повышение мотивации.* Совместная работа делает учебный процесс более увлекательным.
- *Практическое применение знаний.* Теория закрепляется через реальные действия и создание продукта.

Ключевой момент — постепенность. Нельзя сразу дать детям сложное задание и ожидать идеального результата. Я выстраиваю работу поэтапно:

- 1. Подготовительный этап.** Сначала провожу беседы о том, что такое команда, зачем она нужна, какие правила взаимодействия важны. Использую простые игры на сплочение: «Передай улыбку», «Общий ритм», «Строим фигуру».
- 2. Минигруппы по 2–3 человека.** На первых порах объединяю детей в маленькие группы для коротких заданий (например, нарисовать общий рисунок, составить

рассказ из 3 предложений, собрать пазл). Это помогает привыкнуть к взаимодействию без перегрузки.

3. Расширение групп. Постепенно увеличиваю количество участников до 4–5 человек и длительность заданий.

4. Ролевое распределение. Учю детей распределять роли: кто-то записывает, кто-то рисует, кто-то рассказывает. Важно, чтобы роли менялись — так каждый пробует себя в разных позициях.

5. Рефлексия. После каждого проекта обязательно обсуждаем, что получилось, что было сложно, как можно улучшить работу в следующий раз.

Пример 1. «Сказочная книга» (1 класс)

Задача. создать коллективную книгу сказок.

Как организовали. Разделили класс на группы по 4 человека. Каждая группа придумывала свою сказку. Распределили роли: «писатель» (записывает текст), «художник» (рисует иллюстрации), «оратор» (будет рассказывать сказку классу), «редактор» (проверяет ошибки и помогает остальным). Дали 2 урока на работу.

Что получилось. Дети с увлечением сочиняли истории, спорили о сюжете, помогали друг другу исправлять ошибки. «Художники» консультировались с «писателями», чтобы иллюстрации соответствовали тексту. На презентации каждая группа с гордостью представила свою книгу.

Трудности и решения. Некоторые дети хотели делать всё сами. Решали это через чёткое распределение ролей и похвалу за помощь другим. Были споры о сюжете. Ввели правило: каждый предлагает идею, а группа голосует.

Пример 2. «Зелёный уголок» (2 класс)

Задача: оформить уголок природы в классе, изучить особенности ухода за растениями.

Этапы работы. Группы по 5 человек выбирали растение (фиалка, кактус, папоротник и т. д.). Искли информацию о нём (где растёт, как поливать, какое освещение нужно). Создавали памятку по уходу и оформляли её в виде плаката. Сажали своё растение и следили за ним в течение месяца.

Результаты. Дети научились работать с источниками информации, выделять главное. Появилось чувство от-

ветственности: если кто-то забывал полить растение, группа напоминала. В конце месяца провели миниконференцию, где каждая группа рассказала о своём опыте.

*Пример 3. «Путешествие по сказкам Пушкина»
(3 класс)*

Задача: подготовить миниспектакль по одной из сказок А. С. Пушкина.

Организация. Класс разделили на 4 группы, каждая выбрала сказку. Внутри групп распределили роли актёров, декораторов, костюмеров, режиссёра. Дали неделю на подготовку. Провели «театральный фестиваль» для параллельных классов.

Эффект. Развивалась не только командная работа, но и творческие способности, память (учили тексты), сценическая речь. Дети учились поддерживать друг друга: если кто-то волновался, товарищи подбадривали. После спектакля обсудили, что помогло добиться успеха, а что можно улучшить.

Типичные трудности и способы их преодоления

«Я всё сделаю сам!». Некоторые дети стремятся выполнить задание в одиночку, не доверяя другим. Необходимо подчёркивать важность вклада каждого, давать задания, которые невозможно сделать в одиночку (например, большой коллаж, где каждый рисует свою часть).

Литература:

1. Бабанский Ю. К. Педагогика: учеб. пособие / Ю. К. Бабанский. — М.: Просвещение, 1988. — 362 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. — 3е изд. — М.: Московский психолосоциальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 352 с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1956. — 479 с.
4. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребёнка / Н. Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
5. Лийметс Х. И. Групповая работа на уроке / Х. И. Лийметс. — М.: Наука, 1975. — 62 с.
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. — М.: ИТРК, 2023. — 736 с.
7. Ситаров В. А. Дидактика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Ситаров; под ред. В. А. Сластёнина. — 2е изд., стереотип. — М.: Академия, 2004. — 368 с.
8. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. — Томск: Пеленг, 1993. — 268 с.

«Споры и конфликты». Дети могут не соглашаться друг с другом, обижаться, отказываться работать. Чтобы этого избежать, заранее проговаривать правила общения («говорим спокойно», «выслушиваем каждого»), вводить «роль миротворца» в группе, который помогает уладить разногласия.

«Пассивные участники». Кто-то может отмачиваться, перекладывая работу на других. Учитель должен давать конкретные небольшие задания («ты будешь отвечать за оформление», «ты найдёшь картинки»), хвалить за любой вклад.

«Неравномерная нагрузка». Иногда один ребёнок делает всё, а остальные наблюдают, поэтому требуется чёткое распределение обязанностей с фиксацией на бумаге («план работы группы»), регулярный контроль со стороны учителя.

«Страх ошибки». Боязнь сделать что-то не так может сковывать инициативу. При таком обстоятельстве надо создавать атмосферу доверия, подчёркивать, что ошибки — часть обучения, хвалить за старание, а не только за результат.

Через групповые проекты в начальной школе дети не просто выполняют задания — они учатся жить в обществе. Уважение, компромисс, коллективная ответственность — эти навыки рождаются в совместной работе. Видя, как разрозненные усилия превращаются в единый результат, а дети — в команду, понимаешь: мы даём им не знания по предмету, а ключ к будущему — умение работать сообща.

Графические романы и комиксы на уроках английского языка: от чтения к созданию

Куванина Алина Александровна, преподаватель отдельной дисциплины «иностраннй язык»
Петрозаводское президентское кадетское училище

В статье рассматривается потенциал использования комиксов и графических романов в обучении английскому языку учащихся 5–7 классов кадетского училища. Предлагается методическая модель, включающая этапы от чтения адаптированных комиксов до создания собственных историй в картинках. Приводятся конкретные примеры заданий, апробированных в Петрозаводском кадетском училище, а также рекомендации по организации работы с учетом возрастных особенностей и специфики образовательного учреждения.

Ключевые слова: комиксы, графические романы, английский язык, кадетское образование, 5–7 классы, развитие речи, проектная деятельность, визуализация.

Введение

Современные подростки живут в визуально насыщенной среде: социальные сети, видеоигры, кино и анимация формируют особый тип восприятия информации, где текст и изображение существуют в неразрывной связи. Учебники английского языка, как правило, предлагают тексты, сопровождаемые иллюстрациями, но сам жанр комикса или графического романа редко становится полноценным инструментом обучения. Между тем именно комикс органично сочетает визуальный ряд с вербальным компонентом, что делает его доступным и привлекательным для учащихся 5–7 классов — возраста, в котором учебная мотивация нередко снижается, а интерес к абстрактным грамматическим схемам уступает место потребности в живом, образном материале.

Особую значимость эта проблема приобретает в кадетском училище, где образовательный процесс сочетает высокую учебную нагрузку с необходимостью поддерживать мотивацию в течение всего учебного дня. Урок английского языка в таких условиях требует особых методических решений, способных удерживать внимание и вовлекать кадет в активную речевую деятельность.

Настоящая статья описывает опыт использования комиксов и графических романов в обучении английскому языку кадет 5–7 классов Петрозаводского кадетского училища. В центре внимания — методическая модель, позволяющая последовательно перейти от чтения готовых комиксов к созданию собственных историй на английском языке.

Теоретические основания

Обращение к комиксу как к учебному материалу имеет солидную теоретическую базу. Исследователи в области психолингвистики и методики преподавания иностранных языков отмечают, что комикс активирует оба полушария мозга: левое отвечает за обработку вербальной информации, правое — за визуальное восприятие и образное мышление. Такая биполярная активация способствует более прочному усвоению лексико-грамматического материала и снижает утомляемость.

Важное свойство комикса — его нарративная природа. Как отмечает американский художник и исследователь Уилл Айснер, комикс представляет собой «последовательное искусство» (*sequential art*), где смысл рождается на стыке изображения и текста [1]. Для изучающих иностранный язык это означает, что визуальный контекст компенсирует недостаток языковых средств, позволяя учащимся догадываться о значении незнакомых слов и конструкций, не прибегая к словарю.

С методической точки зрения работа с комиксами может быть выстроена как многоэтапный процесс, включающий:

- восприятие готового материала (чтение, аудирование, если комикс озвучен);
- анализ языковых и визуальных средств;
- воспроизведение (пересказ, драматизация);
- создание собственного продукта (рисованный или цифровой комикс).

Такой подход полностью соответствует деятельностному характеру обучения иностранному языку и позволяет реализовать принципы коммуникативной методики. Как отмечает Стивен Кэри, комиксы в мультиязычном классе служат не только инструментом развития языковых навыков, но и средством снижения тревожности, что особенно важно на начальных этапах обучения [4].

Практическая реализация: модель «От чтения к созданию»

Предлагаемая модель апробирована в 5–7 классах Петрозаводского кадетского училища в течение 2022–2025 учебных годов. Работа строилась в три этапа, каждый из которых решал определенные учебные и воспитательные задачи.

Этап 1. Чтение и анализ готовых комиксов

На начальном этапе кадетам предлагались адаптированные комиксы на английском языке. Выбор материала определялся тремя критериями: соответствие возрасту, актуальность тематики (в том числе связь с кадетской спецификой) и доступность языкового уровня.

Были использованы:

- короткие эпизоды из серии “*Big Nate*” (повседневная жизнь школьника);
- исторические комиксы о военных событиях (*“The 9/11 Report: A Graphic Adaptation” — отдельные фрагменты);
- комиксы, созданные преподавателями училища по материалам учебника (например, диалоги на тему «На плацу»).

Работа с комиксом включала следующие задания:

- «**Озвучь героя**» — кадеты читали реплики персонажей, стараясь передать интонацию и эмоции;
- «**Что было до?**» / «**Что будет после?**» — придумывание предыстории или продолжения изображенной ситуации;
- «**Найди и объясни**» — поиск в комиксе изученных грамматических конструкций с объяснением их функции.

Воспитательный эффект этого этапа заключался в том, что через комиксы обсуждались важные для кадет темы: честь, взаимовыручка, отношение к старшим, соблюдение правил. Например, эпизод из “*Big Nate*” о том, как герой

нарушает школьный устав, становился поводом для дискуссии о дисциплине — на английском языке.

Этап 2. Создание комиксов на основе заданного сценария

На втором этапе кадеты переходили от потребления к воспроизведению. Им предлагалась основа: серия картинок (без текста) или вербальное описание ситуации, которое нужно было визуализировать. Пример задания: кадеты получали набор из 4–6 картинок, изображающих построение на плацу перед занятиями, и задание подписать каждую картинку одной-двумя фразами на английском языке. Работа выполнялась в парах: один кадет рисовал (или подбирал изображения), другой писал текст. Затем пары обменивались результатами и проверяли друг друга. Другой вариант — работа с «облаками слов». Кадетам предлагался список изученной лексики по теме «Плац», и они должны были составить короткий комикс (4–6 кадров), используя эти слова в репликах персонажей. На этом этапе особенно важна была обратная связь: преподаватель указывал не только на языковые ошибки, но и на то, насколько удачно визуальный ряд сочетается с текстом, насколько история понятна без дополнительных пояснений.

Этап 3. Создание авторского комикса

Финальный этап представлял собой индивидуальную или групповую проектную работу. Кадетам предлагалось создать комикс на свободную тему или на заданную тематику. В 2022–2025 учебных годах были реализованы следующие проекты:

— «**День в кадетском училище**» — комикс, рассказывающий о распорядке дня, традициях, особенностях обучения. Кадеты изображали утреннее построение, учебные занятия, спортивные тренировки, самоподготовку и вечернюю поверку. Работа позволяла не только закрепить лексику по темам «Режим дня», «Школьные предметы», «Спорт», но и осмыслить особенности своей повседневной жизни, отличной от обычной школы.

— «**Герои Карелии**» — серия коротких комиксов о земляках, совершивших подвиги в годы войны (с использованием адаптированных биографических данных). Этот проект выполнялся в рамках внеурочной деятельности, посвященной 80-летию освобождения Карелии от фашистских захватчиков.

— «**Один день из жизни моего взвода**» — комикс, основанный на реальных событиях из жизни кадетского коллектива. Вместо формальных «нарядов» ребятам было предложено запечатлеть типичные для их возраста ситуации: подготовка к смотру строя и песни, совместная уборка территории училища после листопада, помощь младших курсов старшим в организации вечера самодеятельности, настольная игра в комнате досуга после отбоя или, наоборот, конфликтная ситуация, разрешенная командиром взвода. Один из успешных комиксов рассказывал о том, как кадеты готовили сюрприз для своего классного руководителя на 23 февраля: они тайком украсили класс, выучили поздравительные стихи на англий-

ском и устроили чаепитие, стараясь не шуметь, чтобы не привлечь внимание дежурного воспитателя.

Работа над авторским комиксом включала несколько этапов: разработка сценария, создание раскадровки, подбор или рисование изображений, написание реплик, оформление итоговой работы. Кадеты могли выбирать формат: традиционный (рисованный от руки) или цифровой (с использованием простых графических редакторов или специализированных приложений, таких как *Pixton* или *Canva*).

Презентация проектов проходила на итоговом занятии, где кадеты не только демонстрировали свои работы, но и кратко рассказывали на английском языке о том, как создавался комикс, какие трудности возникли, что было самым интересным.

Методические рекомендации и предостережения

Опыт работы с комиксами в кадетских классах позволяет сформулировать несколько принципов, которые помогают сделать этот инструмент эффективным:

1. Четкое целеполагание. Комикс — не развлечение, а средство обучения. Каждое задание должно иметь четкую предметную цель (отработка времен, введение новой лексики, развитие навыков монологической речи). Воспитательный эффект возникает как сопутствующий, но не подменяет учебные задачи.

2. Учет возрастных особенностей. Кадеты 5–7 классов критичны к «детским» форматам. Комиксы не должны быть примитивными. Использование исторических, приключенческих сюжетов, а также историй из повседневной жизни училища вызывает больший интерес, чем абстрактные бытовые истории.

3. Баланс между рисованием и языком. Не все кадеты любят или умеют рисовать. Важно предлагать альтернативы: использование готовых изображений, коллажей, цифровых инструментов. Оцениваться должно прежде всего языковое наполнение, а не художественные достоинства.

4. Постепенность усложнения. Начинать следует с коротких, хорошо знакомых ситуаций (распорядок дня, отношения в классе), постепенно переходя к более сложным сюжетам (исторические события, этические дилеммы). На первом этапе допустимо использование русского языка для обсуждения идеи, но конечный продукт должен быть на английском.

5. Использование комиксов для преодоления языкового барьера. Комикс снижает страх ошибки: кадет может сосредоточиться на короткой реплике, а не на развернутом высказывании. Это особенно важно для учащихся с низким уровнем подготовки.

Заключение

Комиксы и графические романы представляют собой недооцененный ресурс в обучении английскому языку, особенно в средней школе. Предложенная модель «От

чтения к созданию» позволяет последовательно развивать навыки чтения, говорения, письма, а также формировать умение работать с визуальной информацией и создавать собственные нарративные продукты.

Апробация в Петрозаводском кадетском училище показала, что работа с комиксами способствует повышению мотивации, снижению тревожности при говорении на иностранном языке, а также позволяет интегрировать

воспитательные задачи — через обсуждение тем чести, долга, уважения к истории, которые органично входят в содержание создаваемых историй.

В перспективе возможно расширение использования комиксов в рамках проектной деятельности, создание банка аутентичных и адаптированных материалов, а также внедрение цифровых инструментов для создания интерактивных комиксов с элементами геймификации.

Литература:

1. Айснер У. Комикс и последовательное искусство. — М.: Альпина нон-фикшн, 2023. [Перевод издания: Eisner W. Comics and Sequential Art. — Paramus: Poorhouse Press, 1985.]
2. Биболетова М. З. Реализация воспитательного потенциала учебного предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. — 2023. — № 4. — С. 14–21.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 2021.
4. Cary S. Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom. — Portsmouth: Heinemann, 2004.

Коррекция речевого развития у детей дошкольного возраста с билингвизмом

Никитина Елена Евгеньевна, студент магистратуры

Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский университет)

В статье рассматривается проблема коррекции речевого развития у детей дошкольного возраста с билингвизмом. Раскрыто понятие «билингвизм», выделены возможные причины нарушений в речи детей-билингвов. Даны рекомендации по проведению логопедического обследования и коррекции речевого развития с учетом возраста ребенка, степени и вида нарушения, особенностей системы его родного языка. Приведены примеры методик для коррекционно-развивающей работы логопеда с детьми-билингвами.

Ключевые слова: билингвизм, диагностика, язык, нарушения.

В современном мире достаточно остро стоит проблема миграции и с каждым днем увеличивается число семей, в которых разговаривают на двух языках. Дети семей-мигрантов должны осваивать образовательные программы, в связи с чем им приходится ежедневно сталкиваться с трудностями, обусловленными языковыми различиями. Особую актуальность в данном контексте приобретает вопрос коррекции речевого развития у детей-билингвов.

Билингвизм, или двуязычие, — явление, при котором люди используют два языка попеременно. В логопедии данному явлению уделяется значительное внимание, поскольку билингвам присущи специфические речевые ошибки, совершаемые в русском языке и отражающие особенности межъязыкового взаимодействия. У детей, имеющих речевые патологии, билингвизм оказывает существенное влияние не только на речевую и учебную деятельность, но также на познавательную.

Вопросами билингвизма у детей занимались такие исследователи, как Л. С. Выготский, Г. В. Чиркина, О. Б. Иншакова, М. М. Михайлов и др. В современной науке представлено незначительное количество трудов, касающихся

вариативности билингвизма у детей дошкольного возраста. Так, согласно М. А. Косьминой, у детей из Дагестана и Азербайджана возникают проблемы с пониманием русской речи в связи с тем, что на этапе внутренней речи происходит нарушение процесса декодирования информации. Н. С. Стражинская, исследовав речь дошкольников, обучавшихся русскому и белорусскому языкам, пришла к выводу, что дети хорошо и легко дифференцируют близкородственные языки. Однако нельзя исключать, что этому может способствовать не только схожесть языков, но и высокий уровень развития обучения русскому языку в Республике Беларусь.

Дошкольникам-билингвам свойственны нарушения всех структурных компонентов речи (связной речи, лексики, фонетики, грамматики). У детей без функциональных и органических патологий такая картина речевого развития возможна из-за подражания образцу — речи родителей и родственников, которые проецируют правила одного языка на другой язык, при этом они не замечают своих ошибок и ошибок в речи детей. В процессе обучения в группе сверстников дети с билингвизмом будут использовать неродной для себя русский язык.

Г. В. Чиркина отмечает, что может возникнуть ситуация, когда неродной язык со временем выйдет на первое место и станет основным, сместив родной язык [3]. При таком исходе ребенок без речевых патологий осваивает в полной мере все компоненты речи в новом языке, но остается акцент, межъязыковая интерференция, а также черты, характерные при взаимосвязи родного и неродного языка.

Для успешной коррекционной работы с дошкольниками-билингвами логопеду необходимо правильно выполнить дифференциальную диагностику, поскольку это поможет подобрать подходящую для каждого ребенка программу занятий.

В практике встречается сочетание билингвизма с такими речевыми нарушениями, как алалия, дизартрия, заикание и ринолалия, что может быть обнаружено при логопедическом обследовании. Основная трудность состоит в том, что русскоговорящий логопед, который не владеет родным языком дошкольника-билингва, не может в полной мере выявить наличие фонетического нарушения, фонетико-фонематического недоразвития речи, а также общего недоразвития речи и сложности при обучении русскому языку, являющемуся неродным. В связи с этим А. В. Лагутина отмечает, что очень важно обследовать все компоненты речи у детей с билингвизмом именно на их родном языке [3]. Обследуя речь дошкольников-билингвов, логопед должен пригласить родителей, родственников или иных взрослых, которые знают родной язык ребенка, ознакомить их с процессом диагностики, не показывая материал, упражнения и задания заранее, чтобы учащийся смог выполнить все сам, без заготовленных решений.

Общение с родственниками дошкольников-билингвов позволит логопеду лучше понять специфические черты родного языка ребенка, не зная которых можно допустить ошибки при логопедическом обследовании. Так, в некоторых языках (азербайджанский, грузинский) отсутствует род имен существительных; в узбекском языке фонема [и] отличается по акустическим и артикуляционным характеристикам; в армянском языке нет фонем [ы] и [щ]; в казахском языке произносят передупрощенное [ся] вместо [сь]; языки тюркской группы не имеют фонем [ф], [щ], [ц] и [в]. Таким образом, ошибки в согласовании прилагательных, числительных и местоимений с существительными могут быть обусловлены интерференцией: «мой мама», «три стул», «белый книга», «новый сумка». Схожие ошибки будут при согласовании существительных в единственном числе с глаголами в прошедшем времени: «куртка висел», «бабушка ходил», «девочка смотрел». Характерны и ошибки в употреблении предлогов: «ручку достали под стол» вместо «ручку достали из-под стола». Специфичность использования предлогов может быть обусловлена грамматическим строем родного языка дошкольника. Например, в армянском языке предлоги должны предшествовать существительным или местоимениям, но есть еще послелоги, которые ставятся за существительным или местоимением. Соответственно, логопеду при речевом обследовании дошкольников-би-

лингвов важно очень тщательно отнестись к выбору речевого материала, поскольку это поможет избежать недоверенных результатов.

Карта логопедического обследования детей-билингвов должна быть дополнена частью, включающей информацию о степени владения русским языком у матери, речевой среде дома (основной язык общения с родителями, родственниками и пр.), степени понимания русского языка и степени владения родным языком у ребенка. После диагностики логопед обобщает полученные данные и получает полноценную картину происхождения нарушений речи у ребенка-билингва, на основе которой дает дальнейшие рекомендации родственникам, воспитателям, учителям и принимает решение о направлении на психолого-медико-педагогическую комиссию с целью уточнения коррекционной программы и привлечения помощи других специалистов.

Существует достаточное количество показателей, по которым дети с билингвизмом могут поступить в логопедическую группу или логопункт: расстройство подвижности органов артикуляции; дефекты произношения звуков, схожих в русском языке и родном для ребенка языке; нарушения в речи интонации, темпа и ритма; нарушение понимания фонем, схожих в русском языке и родном для ребенка языке; искажение слоговой структуры слова; ограниченный бытовым уровнем словарный запас русского языка и родного языка у ребенка; отставание связной речи по возрастной норме; нарушение грамматического строя речи; ограниченное восприятие русского языка.

Г. В. Чиркина выделила три уровня речевого развития у детей-билингвов: высокий, средний и низкий, которые определяются по коммуникативной активности речи на русском языке, произносительной стороне речи и правильному лексико-грамматическому строю. Приведем характеристики каждого уровня. Высокий уровень речевого развития: произносительная сторона речи в норме (возможны незначительные ошибки для понимания на русском языке), интонационная выразительность речи на достаточном уровне, могут быть грамматические и лексические ошибки, которые ребенок сам исправляет. Средний уровень речевого развития: при произношении могут быть смешения звуков, затруднения в диалоге из-за лексико-грамматических ошибок, зачастую проявляются ошибки согласования и управления, имеются паузы в речи, упрощается лексико-грамматическая структура, словарный запас ограничен. Низкий уровень речевого развития: произносительная сторона речи нарушена на русском и родном для ребенка языках, сильный акцент, восприятие речи ограничено, имеются затруднения при определении верной грамматической формы существительных, глаголов и прилагательных, коммуникация на русском языке затруднительна, ответы однословные, использует заученные ответы в речевых высказываниях.

Для каждой возрастной группы дошкольников характерны свои особенности речевого развития, которые не-

обходимо учитывать в логопедической работе с детьми-билингвами.

Дети младшего дошкольного возраста (до 3 лет) в качестве языка коммуникации используют тот, на котором общаются родители. Они предпочитают тактильное общение со сверстниками и подражают действиям, поочередно совершают простые действия в группе. Сюжетно-ролевые игры с игрушками вначале простые и отражают ситуации прогулок, приемов пищи, укладывания спать. Дети осваивают названия одежды, продуктов, мебели, частей тела и пр. Могут в игровой форме показывать национальные обряды. Занятия по русскому языку для детей данной возрастной категории построены на игровой основе в форме беседы, в которой логопед говорит короткие фразы и дети дают ответ в виде действий или слов. Необходимо чередовать активные и пассивные игры, а также учитывать элементы тактильного взаимодействия. Игры проводятся с игрушками и предметами, сюжет разыгрываемых ситуаций должен быть понятным и знакомым в жизни и по сказкам, можно проводить сенсомоторные игры, имеющие простые движения.

Дети среднего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) понимают, что язык говорящих отличается и с каждым нужно говорить на том языке, на котором ведут беседу. Они делают в речи ошибки, характерные для возрастной категории сверстников 2–3 лет, говорящих на одном языке. В общении все чаще используется один язык, второй язык приобретает своеобразные интонационные и грамматические черты из-за доминирующего языка, но на лексике и синтаксисе его влияние значительно не отражается. В общении со сверстниками дети используют тот язык, на котором общается каждый, и со временем начинают использовать друг с другом один язык.

В играх по правилам дошкольники-билингвы овладевают способами объяснения игровых требований и пользуются в обиходе словами приветствия, похвалы, осуждения. Произвольно выучивают стихи и сказочные произведения. В ходе обучения преподаватель проводит игры, в которых индивидуализируются основные фразы, дети учатся задавать вопросы и понимать ответы других, составлять компанию в беседе. Педагог должен давать характеристики ролям, которые будут отыгрывать дети.

Успешно проводятся в данном возрасте активные игры, хороводы. Можно предложить ребенку объяснить проводимые им взаимодействия с предметом и уточнить подробности действий, которые попросили выполнить.

Старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет) характеризуется активной познавательной деятельностью. Дети проявляют интерес к речи, письму и истории народа. Они учатся использовать язык в разных сферах и ситуациях, когда нужно говорить на другом языке, проводят со сверстниками игры, которые имеют правила и в которых нужна тщательная предварительная подготовка (предметы, костюмы, специальные условия). В данном возрасте они без затруднений могут поделиться своими эмоциями на родном и русском языках, рассказать о своих новых знаниях и дать объяснения каким-либо событиям. Педагогу необходимо читать детям рассказы, вместе рассуждать и описывать разные явления, происходящие в жизни, применять коммуникативно-игровые методы.

Программа, по которой учатся дети-билингвы, должна включать: коммуникативные ситуации (происходящие на занятиях и за их пределами, их необходимо описать специалистам по родному языку детей); лексический и грамматический материал (основывающийся на коммуникативных ситуациях); игры с упором на культурные явления; небольшие рассказы (нетрудные для понимания и легкие по лексике); тексты двух видов — оригинал на русском языке и перевод на родной язык ребенка (можно прослушивать и проигрывать); материал о культуре народа на русском и родном для ребенка языках.

В работе с детьми дошкольного возраста с билингвизмом можно использовать авторские методики, например: Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина «Методика развития речи двуязычных дошкольников», Н. А. Румега «Коррекция нерезко выраженного общего недоразвития речи у детей с билингвизмом» и др.

Таким образом, коррекция речевого развития должна проводиться с учетом возраста ребенка, степени и вида нарушения, особенностей системы его родного языка. Важно взаимодействовать с родителями или другими родственниками, поскольку они способны помочь выявить нарушения в родном для ребенка языке.

Литература:

1. Богославец, Л. Г. Проектирование речевой среды и технологии обучения детей русскому языку в образовательном пространстве дошкольной организации : учеб. пособие / Л. Г. Богославец, Л. И Шварко. — Барнаул : АлтГПУ, 2020. — 105 с.
2. Курбангалиева, Ю. Ю. К вопросу о нейропсихологических особенностях детей с билингвизмом / Ю. Ю. Курбангалиева // Современная гуманитаристика : коллектив. моногр. : [в 23 ч.]. — Севастополь : СевГУ, 2023. — Ч. 20. — С. 34–45.
3. Чиркина, Г. В. Программа логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей, овладевающих русским (неродным) языком / Г. В. Чиркина, А. В. Лагутина // Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / под ред. Г. В. Чиркиной. — 4-е изд. — М. : Просвещение, 2014. — С. 139–204.
4. Развитие и коррекция речи у детей дошкольного возраста с билингвизмом : учеб.-метод. пособие / И. Н. Авдеева, Н. Н. Мурованая, Ю. Ю. Курбангалиева ; под ред. Ю. Ю. Курбангалиевой ; Севастопольский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт. — Севастополь : СевГУ, 2025. — 192 с.

Коррекция интонационной стороны речи у дошкольников с заиканием

Никитина Елена Евгеньевна, студент магистратуры

Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации
(Сеченовский университет)

В статье рассматривается коррекция интонационной стороны речи у детей при заикании. Даны понятие, причины возникновения нарушений, рекомендации по проведению коррекционной работы и методы.

Ключевые слова: заикание, интонация, темп, голос.

Заикание распространено среди дошкольников и является сложным речевым нарушением, которое необходимо корректировать. Дети дошкольного возраста с заиканием имеют затруднения в общении со взрослыми и сверстниками, что влияет на формирование личности, психические особенности, развитие эмоциональной и волевой сферы, а также проявляется в характере в виде замкнутости, стеснительности, неуверенности. Если не начать коррекцию в дошкольном возрасте, то нарушения перейдут на школьное обучение, создавая больше затруднений в обучении. В связи с этим тема коррекции интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с заиканием актуальна и востребована у логопедов и других педагогов дошкольных организаций.

Заикание — речевое нарушение, негативно отражающееся в ритме и плавности произношения. Интонационная сторона речи важна в передаче информации при коммуникации с другими людьми, окраске фразовой речи и эмоциональном выражении.

По этиологии заикание принято разделять на невротическую и неврозоподобную формы. Невротическая форма заикания происходит из-за потрясений, стресса и различных психологических травм. Зачастую встречается данная форма заикания, проявление резкое и встречается в возрасте от 2 лет и старше. Неврозоподобное заикание происходит из-за органического поражения головного мозга (от асфиксии и травм при родах), а также болезней и интоксикаций, которые затрагивают ткани головного мозга.

Автор Г. Бергман считал, что заикание это просодическое нарушение речи и выявил закономерность, в которой эпизоды заикания проявляются на слогах под ударением. У дошкольников с заиканием просодическая сторона речи характеризуется ограниченностью голосовых модуляций и выражена монотонной речью. Изучая просодическую сторону речи заикающихся, А. С. Александровская отметила монотонность, слабую эмоциональную выраженность, чрезмерное количество пауз, нечётко выраженные артикуляции, которые происходят при этом в принужденной речевой позе [1]. Автор Л. З. Арутюнян отмечала непосредственное влияние на темпо-ритмическую картину фразовой речи [2].

Заикающиеся дошкольники имеют ускоренный темп речи, потому что они хотят донести информацию и не попасть в интервал речевых судорог. На прерывистость

темпа речи влияют страх и волнение перед новым эпизодом речевых судорог. Судороги в речи останавливают поток передачи информации, влияют на ритмическую сторону и вызывают паузацию. Нарушения темпо-ритмической стороны речи в совокупности с длительным эмоциональными нагрузками и боязни речи создают проблемы в интонационной стороне: эмоциональной выраженности, паузации, мелодичности и пр. Вследствие вышеперечисленного дошкольники с заиканием не имеют эмоционально выразительной речи и используют речевые шаблоны.

Автор В. И. Селиверстов считал, что отсутствие мотивации общения и страха речи создает у детей слабую речевую окраску, слабый и тихий голос [4].

Автор Л. И. Белякова выделила у заикающихся слабую интонационную сторону речи и отсутствие речевой выразительности у заикающихся [3]. Таким образом, заикающиеся в речи выделяются бедностью интонационной стороны речи, недостаточной выразительностью речи, отсутствием речевых ударений, особенностями паузации. Заикание затрагивает в интонационной стороне речи такие составляющие, как: ритм, паузирование, темп, выделение логическим и фразовым ударением, мелодика. Голос заикающихся дошкольников характеризуется слабой высотой и громкостью. Занятия по развитию просодической стороны речи у дошкольников с заиканием проходят при помощи логопедической ритмики, поскольку речь имеет связь с музыкой в виде компонентов: темпа и ритма, паузации и логических ударений, мелодики. Коррекционные занятия должны проводиться в направлениях: постановки речевого дыхания, развития правильного голосообразования, речевого самоконтроля. На первых коррекционных занятиях проводят упражнения с невербальными средствами общения (мимика и жесты). На последующих занятиях развивают навыки передачи интонаций с применением гласных (восклицания, вопроса, завершенности и незавершенности). Дошкольники с заиканием с помощью жестикуляции обучаются разным интонациям. Обучение следует начинать с интонации восклицания, задания с использованием голоса проходят с движениями рук, которые при помощи плавности помогут видеть голосовые изменения по высоте. При использовании вопросительной интонации повышается основной голосовой тон, при этом рука делает круговое движение и в конце голосоподачи резко поднимается вверх.

При использовании восклицательных интонаций движение руки делает быстрый и сильный взмах. Интонация завершенности имеет плавное движение руки вниз, когда интонация незавершенности чертит плавно полукруг и уходит вверх. Поэтапно интонационные навыки начинают развивать в слогах, словах, фразовой и спонтанной речи.

Форма работы с невербальными средствами проходит преимущественно в сюжетно-ролевых играх. Развивая навык интонационной выразительности, применяют различные междометия, которые обозначают эмоции: грусти (протяжная О), восторга (Ах!), огорчения (Ох-ох) и др.

Синтагма — минимальная единица интонационной стороны речи. Работа с синтагмами проводится на этапе развития навыка выделения значимых слов. Значимые слова выделяются логическими ударениями. Синтагмы выделяют с целью формирования навыка паузации.

В процессе обучения дошкольников с заиканием навыку интонационного оформления необходимо стремиться к постановке пауз в различных интонационных оформлениях синтагм.

Процесс обучения паузации проводится на стихотворных произведениях, у которых сходится конец речевого выдоха и пауза. Продолжают обучение с применением диалогической фразовой речи, пересказа и чтения, поэтапно приближаясь к спонтанному высказыванию.

Обучение интонационному оформлению проводят в начале с развития модуляций голоса на материале гласных по образцу, который показывает логопед. Например, представляют интонационно оконченный ряд из гласных, среди которых один ставят под ударение (а-о-У-и, а-о-у-И). Постановку под ударение гласных необходимо

связывать с интонационными модуляциями голоса. Задание с интонационно оконченным рядом из гласных в начале проводят с одним образцом, в дальнейшем увеличивают их количество, слитное воспроизведение и переходят к слитному произношению небольших синтагм. Например, Аоуи! Аоуи-аоуи?

После предыдущего этапа переходят к обучению интонационного выделения текста. Обучение на данном этапе проводят со стихотворениями из коротких строф и на материале текста прозы, представляющего собой короткие фразы.

Членение в интонационной стороне речи имеет взаимосвязь с ритмико-моторной реализацией высказываний, что позволяет сказать уже о интонационно-ритмическом членении в речи, которое взаимодействует с речевым дыханием.

Следовательно, формирование навыков интонационно-ритмического членения высказывания и речевого дыхания влияет на развитие дыхательно-артикуляторных циклов, происходящих вместе с синтагматическим членением.

Невротическая форма заикания нуждается в тщательной проработке просодики речи, которая существенно повысит уровень плавности речи.

Неврозоподобной форме заикания необходима долгая проработка, а также мониторинг синтагматического оформления интонации и акустической паузы в речи.

Таким образом, коррекция интонационной стороны речи у дошкольников должна проходить поэтапно, очень важно проводить работу над речевым дыханием и паузацией, а также следить за ритмом и логическими ударениями.

Литература:

1. Андропова Л. З., Арутюнян М. А., Александровская А. С. О влиянии пения на заикание // Ж-л Дефектология, 1987, № 4, с.58–61.
2. Арутюнян Л. З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи / Л. З. Арутюнян (Андропова) . — М.: Эребус, 1993. — 160 с.
3. Белякова Л. И. Логопедия. Заикание : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. — 4-е изд., стер. — Москва: Академия, 2019. — 219, [1] с.
4. Селиверстов В. И. «Заикание у детей. Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия» (4-е изд.) — Москва, «Академический проект», 2020. — 205 с.
5. Шевцова, Е. Е. Заикание: учебник для вузов / Е. Е. Шевцова. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 242 с.

Развитие творческих способностей у студентов на занятиях по информатике

Никулина Елена Владимировна, преподаватель

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П. И. Чайковского (г. Челябинск)

В статье рассматривается проблема развития творческих способностей студентов в процессе изучения информатики — дисциплины, играющей ключевую роль в подготовке современных специалистов. Актуальность темы обусловлена требованиями рынка труда к наличию у выпускников не только профессиональных навыков, но и креативного мышления, позволяющего находить нестандартные решения в динамично меняющейся среде информационных технологий.

Ключевые слова: творческие способности, информатика, компьютерная революция, творческая деятельность студентов, развитие способностей, информационные технологии, проектное обучение, мотивация к обучению, креативное мышление, личностно-ориентированное обучение, критическое мышление.

В настоящее время с особой остротой стоит проблема формирования творческих способностей, так как перестройка образования предъявляет серьезные требования к уровню подготовки учащихся. Среди всех дисциплин, изучаемых в колледже, информатика занимает особое место. Это связано не только с быстрыми темпами развития технических и программных средств, но и с особенностями предмета, которые обусловлены объективными законами научно-технического прогресса. Каждые два года происходит модернизация аппаратных и программных средств вычислительной техники. Фактически можно сказать, что за последние годы на наших глазах произошла компьютерная революция, затронувшая все сферы социальной, культурной, научной и производственной деятельности людей. Развитие детей с помощью работы на компьютерах является одним из важных направлений современной педагогики.

В связи с этим особую значимость приобретает проблема активизации творческой деятельности студента в процессе обучения информационно компьютерным дисциплинам, в частности разработка методики обучения информатике студентов непрофильных специальностей, направленной на активизацию творческой деятельности с учетом ориентации на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности [3, с. 64].

Творческие способности — комплекс качеств личности, позволяющих генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и создавать оригинальные продукты деятельности. В контексте информатики этот комплекс включает креативность, воображение, критическое мышление, любознательность. Творческие способности у студентов развиваются на занятиях информатики через использование творческих заданий, создание условий для творческой деятельности и оценку результатов. Цель проведения таких занятий — научить студентов самостоятельно мыслить, развивать фантазию и практически воплощать свои творческие идеи с помощью компьютера.

Проблема творческих способностей изучена достаточно глубоко. В первую очередь мы исходим из соответствующих теоретических концепций в работах С. Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д. Б. Богоявленской, Л. С. Выготского, Б. Теплова, Н. Лейтеса, А. Матюшкина. Значительное влияние на становление теории способностей оказал А. Н. Леонтьев, главный представитель мощной и хорошо аргументированной концепции формирования способностей. Наиболее фундаментальную разработку проблема способностей получила в трудах философа и психолога С. Л. Рубинштейна. Большой вклад в развитие теории творческих способностей школьников оказали известный российский психолог Л. С. Выготский и педагог — психолог Д. Б. Богоявленская. Изучение феномена творчества связано с именами Л. А. Пономарева,

О. К. Тихомирова и многих других известных русских психологов. Ученый В. А. Левин отмечает, что «расположенность к творчеству является в высшем проявлении активности человека». Творчеству благоприятствуют такие качества, как наблюдательность, легкость к комбинированию хранящейся в памяти информации, готовность к волевому напряжению и многие другие психологические характеристики. Несмотря на то, что проблема развития творческих способностей учащихся широко рассматривалась и развивалась, она по-прежнему остаётся важной и актуальной и на сегодняшний день [2, с. 129].

В условиях информатизации общества важную роль играют информационные технологии. Одной из основных задач курса информатики выступает формирование у обучающегося умения работать с информацией, понимания вопросов адекватного выбора средств и методов обработки информации [1, с. 10].

В обучении информатики на занятиях и внеурочно необходимо создавать атмосферу творческого поиска, помогающую студенту как можно более полно раскрыть свои способности. С этой целью очень полезно использовать творческие задания по информатике [1, с. 10].

На занятиях по информатике применяются следующие виды творческих заданий:

- графические и дизайнерские задания;
- проектные и исследовательские задания;
- игровые и интерактивные задания;
- литературно-творческие задания;
- программирующие и алгоритмические задания;
- межпредметные задания;
- социальные и коммуникативные задания.

На занятиях по информатике развиваются следующие компоненты творческих способностей: интеллектуальные логические способности, интеллектуально-эвристические способности, мотивационно-творческая активность, коммуникационные способности, способность к организации.

Интерес к изучению информатики во многом зависит от того как проходят занятия. Даже на самых хороших уроках элемент обязательности сдерживает развитие творческой деятельности, и как следствие, увлеченности предметом. Для развития творческой деятельности преподавателю нужно искать способы создания особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса.

Правильное использование информационно — коммуникационных технологий на занятиях в колледже позволяет оптимизировать учебный процесс, повышает его эффективность и улучшает качество знаний студентов, формирует у них навыки научно-исследовательской работы, усиливает мотивацию к учёбе. Как и всякое новое дело, на начальном этапе оно требует значительных усилий преподавателя с одной стороны, с другой стороны, помо-

гает современному преподавателю в его работе. Информационно-коммуникационные технологии стали неотъемлемой частью общества и оказывают влияние на процессы обучения и систему образования в целом, создают оптимальные условия учащимся для развития их потенциальных возможностей, формирования самостоятельности, способности к самообразованию, самореализации.

Использование информационно — коммуникационные технологий в образовательном процессе позволяет проводить занятия: на высоком эстетическом и эмоциональном уровне; обеспечивает наглядность; привлекает большое количество дидактического материала; повышает объём выполняемой работы на уроке; обеспечивает высокую степень дифференциации обучения (индивидуальный подход к студенту, применяя разноуровневые задания). Данная технология способствует: активизации познавательной деятельности учащихся; развитию мышления, логики; направленности мыслительной деятельности учащихся на поиск и исследование; продвигает учащегося в общем развитии; помогает преодолеть трудности, вносит радость в жизнь студента; создает благоприятные условия для лучшего взаимопонимания преподавателя и учащихся и их сотрудничества в учебном процессе.

Преподаватель должен создавать на занятиях атмосферу творчества, применять активные методы обучения (беседы, дискуссии, игры, состязания, экскурсии, конкурсы). Использование на занятиях проектной деятельности позволяет учащимся приобретать знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий.

Развивая творческие способности студентов, преподаватель должен стать консультантом и помощником у студентов, оставляя за собой функцию контроля за происходящим, но в тоже время, давать студентам строить творческий процесс самостоятельно. Преподаватель может мотивировать студентов к творчеству, агитируя их участвовать в различных олимпиадах, конкурсах на лучшую творческую работу, выставках, фестивалях, научных конференциях.

Преподавателю важно акцентировать внимание учащихся на том, что в предлагаемых задачах не существует единственного правильного решения, что хороши любые ответы, совсем не похожие друг на друга.

Развитие творческих способностей студентов на занятиях по информатике — это комплексный процесс, требующий использования разнообразных педагогических технологий. Проектное обучение, игровые методы, творческие задания и научно-исследовательская деятельность создают условия для: формирования креативного мышления; повышения мотивации к изучению дисциплины; подготовки конкурентоспособных специалистов.

Использование на уроках информатики заданий творческого характера является важным результатом получения новых знаний, их закрепление, развитие творческого мышления и творческих способностей студентов. Реализация предложенных подходов позволит не только углубить знания в области информатики, но и развить личностные качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности в условиях быстро меняющегося мира.

Литература:

1. Дубровина, Е. А. Использование творческих заданий для формирования исследовательской компетенции студентов на занятиях по информатике // Молодой ученый. — 2016. — № 17.1. — с. 9–12.
2. Копарова М. Э. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения информатике // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе». — Москва: Московский государственный педагогический университет. — 2019. — с. 129–133.
3. Тлегенова Т. Е. Активизация творческой деятельности студента в процессе обучения информатике // МНИЖ. — 2016. № 7–2. — с. 64–66.

Формирование фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра посредством методики совместного рисования

Ницпляева Надежда Николаевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кузеванова Анастасия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В данной статье исследуются особенности формирования фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). В работе подчеркивается, что фразовая речь является сложной коммуникативной деятельностью, включающей смысловую целостность, грамматическую стройность и логическую по-

следовательность высказывания. Анализируются различные научные определения фразовой речи, уделяется внимание онтогенетическим закономерностям ее развития в норме, а также тесной взаимосвязи речевого развития с когнитивными процессами. Основной акцент исследования делается на представлении и обосновании методики совместного рисования как эффективного инструмента для стимуляции и коррекции фразовой речи у детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), фразовая речь, дети дошкольного возраста, методика совместного рисования, коммуникативная деятельность, речевое развитие.

Фразовая речь представляет собой особую и сложную форму коммуникативной деятельности. Она включает в себя смыслообразующее звено, многообразие в употреблении различных частей речи, последовательность и взаимосвязь слов в предложении, логико-смысловую организацию высказывания.

Т. А. Ладыженская характеризует фразовую речь, как минимальную значимую единицу общения, способную нести смысловую и коммуникативную задачу в рамках высказывания. [8, с. 240]

В работе А. С. Герасимовой указывается, что фразовая речь — завершённое по смыслу выражение, объединённое особой интонацией и отделённое паузой от других таких же единиц [6, с. 140].

Л. В. Ковригина определяет её как смысловой отрезок речи, имеющий относительную самостоятельность и выражающий какую-либо универсальную мысль [7, с. 33].

Характеризуя онтогенетические закономерности становления фразовой речи, Г. В. Чиркина подчеркивает, что в норме у дошкольников ее формирование происходит по мере развития мышления, активности и общения детей. Это свидетельствует о тесной взаимосвязи речевого развития и когнитивных процессов, а также о динамике освоения синтаксических и интонационных средств выражения смысла. [10, с. 25]

В научной литературе, в частности в исследованиях А. Н. Гвоздева, Г. В. Чиркиной, Л. И. Беляковой и ряда других авторов, детально описан процесс становления фразовой речи. Обратимся к рассмотрению последовательных периодов формирования фразовой речи, с учётом выявленных исследователями закономерностей её развития. [10, с. 24]

Так, А. Н. Гвоздев выделил три периода формирования фразовой речи с учётом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка. Так, первый период — период предложений из аморфных слов-корней (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев), во время которого постепенно возникают основы фразовой речи; второй период охватывает ранние синтагматизированные высказывания и элементарные синтаксические связи; третий период характеризуется развитием более сложной фразовой речи. [9, с. 37]

Согласно исследованиям Л. И. Беляковой, онтогенез фразовой речи характеризуется следующим закономерным этапом: в возрасте 18–22 месяцев у ребёнка происходит формирование элементарной фразовой речи, при которой первые речевые высказывания состоят из 2–3 слов, ещё не интегрированных в единую синтагму; при

этом вербальный компонент зачастую сопровождается невербальной поддержкой в виде жестов, что отражает начальный уровень синтаксического структурирования высказывания в раннем онтогенезе. [11, с. 3]

В периодизации А. Н. Гвоздева данный этап соотносится со вторым периодом (примерно 1 год 10 месяцев — 2 года 6 месяцев), который характеризуется появлением ранних синтагматизированных высказываний с устойчивыми словесными сочетаниями и простыми по семантике предложениями; третий период знаменует переход к более сложной фразовой речи, сопровождающийся совершенствованием интонационного и синтаксического оформления высказываний при сохранении индивидуальных вариативных особенностей речевого развития. [9, с. 37].

Суммируя результаты исследований С. В. Андреева, В. В. Якушева и Е. Е. Егоренкова, установлено, что у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) наблюдаются специфические особенности в развитии семантического и синтаксического компонентов фразовой речи.

Результаты исследования показывают, что у старших дошкольников с РАС доминируют затруднения в формировании цельной фразовой единицы, снижен уровень продуктивной фразовой речи в синтагматическом плане, ограничен лексический запас, а также отмечаются трудности с интонацией и просодией, что влияет на маркировку границ высказываний, дефицитах в контекстуальном использовании лексических единиц, затруднениях с просодией, интонацией и отделением фразы паузой. [1, с. 85].

В связи с этим возникает объективная необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование фразовой речи. Такая работа позволит не только компенсировать имеющиеся речевые дефициты, но и создаст предпосылки для улучшения коммуникативной компетенции и социальной интеграции детей с РАС.

В работе с детьми изучаемой категории активно применяется метод совместного рисования. Целенаправленное формирование самой фразовой речи (то есть, построения предложений, их грамматической структуры и семантической наполненности) с помощью совместного рисования.

Совместное рисование — структурированная межпедагогическая художественная деятельность, в рамках которой педагог и ребенок совместно создают единое визуальное произведение посредством кооперативного принятия решений, обмена идеями и последовательной фокусированной координации речи в процессе творческой

деятельности. Данный метод использует изобразительные материалы, как средство стимуляции контакта, фразовой речи и речевой активности, а также эмоциональной регуляции и социального взаимодействия в безопасной и поддерживающей среде. В работе с детьми изучаемой категории активно применяется метод совместного рисования.

Нами были рассмотрены и изучены несколько авторских позиций. Е. А. Янушко рассматривает методику совместного рисования для установления контакта с детьми с РАС [1, с.83]. Также в статье Е. Р. Баенской описывается использование сюжетного рисования в коррекционной работе с детьми с РАС [2, с. 2]. С. Kasari в своих работах отмечает, что применение изобразительных техник усиливает способность выражения эмоций и формирует возможность контроля [3, с. 391]. Описание опыта применения данной методики в работе с детьми РАС Dorin Mihai Petrescu отмечает, что указанное воздействие имеет большое значение для коррекционной работы, а также для социализации детей с РАС. Перечисленные авторы подчеркивают важность изобразительной деятельности для детей с РАС в плане установления контакта, эмоционального выражения и социализации, но они не уделяют достаточного внимания целенаправленному формированию именно фразовой речи как отдельной задачи. Можно сказать, они показывают, что изобразительная деятельность (включая рисование) является благоприятным фактором для развития речи, а метод совместного рисования может выступать инструментом для формирования фразовой речи. Поэтому нами был сделан акцент на методику совместного рисования для формирования фразовой речи у детей изучаемой категории.

Рассмотрим, как на каждом этапе методики совместного рисования (по Е. А. Янушко) происходит формирование фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра [1, с. 84].

Этап 1. Налаживание эмоционального контакта, привлечение интереса к новому виду деятельности. На этом этапе главная цель — создать безопасную и комфортную среду, вызвать у ребёнка интерес к взаимодействию и рисованию. Работа над фразовой речью строится через использование коротких, эмоционально окрашенных фраз например, «Давай рисовать!»), а также ритмичных и повторяющихся конструкций («Рисуем круг, круг, круг», «Линии вверх, вверх, вверх»). Важным шагом становится стимулирование повторения слов и фраз как основы для инициативной речи и формирование реакции на простые инструкции («Возьми карандаш», «Нарисуй линию»).

Этап 2. Рисование с учётом интересов ребёнка, сопровождаемое словесноэмоционально-смысловым комментированием. Цель этапа — связать зрительный образ с речевым обозначением, обогатить словарь и заложить основы фразовой структуры. Взрослый подробно комментирует процесс рисования, используя простые фразы: «Я рисую дом», «Дом большой», «Крыша красная». Ключевые слова выделяются интонацией и повторением. Ребёнка побуждают повторять фразы или их части («Что

это? Это дом», «Скажи: «большой дом»»), что способствует формированию двусоставных фраз (подлежащее + сказуемое или подлежащее + определение).

Этап 3. Постепенное введение различных вариантов выполнения одного рисунка, новых деталей изображения.

Цель этапа — расширить словарный запас и научить ребёнка использовать слова в разных сочетаниях. В речь вводятся новые слова, которые включаются в уже знакомые фразы: «Добавим окно», «Окно квадратное», «В доме два окна». Дети учатся строить фразы с использованием предлогов и наречий («Солнце над домом», «Дерево рядом с домом») и сравнивать объекты через фразы («Это окно большое, а это маленькое», «Трава зелёная, а солнце жёлтое»). Это способствует усложнению структуры фраз за счёт добавления определений и обстоятельств.

Этап 4. Вовлечение ребёнка в процесс рисования, побуждение к активным действиям. Цель — стимулировать инициативную речь, побудить ребёнка самостоятельно формулировать просьбы и комментарии. Создаются ситуации для высказывания («Что ты хочешь нарисовать?», «Какой цвет возьмём?»). Дети обучаются формулировать просьбы («Дай мне синий карандаш», «Хочу нарисовать машину») и комментировать собственные действия («Я рисую дорогу», «Машина едет»). Развивается диалогическая речь через вопросы и ответы, а также построение фраз с глаголами действия («Я рисую», «Я раскрашиваю», «Я добавляю»).

Этап 5. Введение сюжета и его дальнейшее развитие. На данном этапе формируется связная монологическая речь и умение выстраивать последовательность событий. Дети составляют короткие рассказы по рисунку: «Это домик. В нём живут мама и дочка. Они гуляют в саду». Используются фразы для обозначения последовательности («Сначала мы нарисуем лес. Потом в лесу появится медведь») и союзы («потому что», «а потом», «и тогда»). Развивается умение отвечать на вопросы по сюжету («Кто это?», «Что он делает?», «Куда идёт?»). Происходит переход от отдельных фраз к коротким связным текстам из 3–5 предложений.

Этап 6. Перенос полученных знаний и умений в другие ситуации. Заключительный этап нацелен на закрепление навыков фразовой речи в новых коммуникативных условиях. Отработанные фразы применяются в игре, на прогулке, в быту («Пойдём на горку», «Дай мне лопатку», «Я построил замок»). Дети описывают реальные предметы и события с использованием знакомых конструкций («Это дерево высокое», «Листья жёлтые и красные»), самостоятельно составляют рассказы по картинкам, игрушкам, событиям дня. Закрепляется умение строить фразы разной структуры и сложности в естественной коммуникации, а речевые навыки интегрируются в повседневное общение с окружающими.

Методика совместного рисования Е. А. Янушко обеспечивает поэтапный подход к развитию фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Важно понимать, что реализация этих этапов не одномоментное событие, а продолжительная и последовательная работа. Каждое занятие способствует постепенному формированию и усложнению

речевых навыков, двигаясь от простых фраз к более развернутым высказываниям.

Таким образом, можно определить, что методика совместного рисования может быть использована для постепенного и системного формирования фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами

аутистического спектра: от понимания и повторения коротких фраз до самостоятельного построения связных высказываний в различных коммуникативных ситуациях. Визуальная опора (рисунок) в сочетании с речевой практикой на каждом этапе создаёт предпосылки для успешного развития коммуникативных навыков.

Литература:

1. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. — М.: Теревинф, 2004. — 86 с. — Текст: непосредственный.
2. Баенская, Е. Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми / Е. Р. Баенская. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2008. — № 4.
3. Assessing the minimally verbal school-aged child with autism spectrum disorder / C. Kasari, N. Brady, C. Lord, H. Tager-Flusberg. — Текст: непосредственный // Autism Research. — 2013. — № 6. — С. 479–493.
4. Грей, К. Социальные Истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / К. Грей. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. — 432 с. — Текст: непосредственный.
5. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи / Р. И. Лалаева. — учебно-методическое пособие. — СПб, 2006. — Текст: непосредственный.
6. Герасимова, А. С. Уникальное руководство по развитию речи / А. С. Герасимова. — М.: Айрис-пресс, 2003. — 160 с. — Текст: непосредственный.
7. Ковригина, Л. В. Исследование состояния фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. В. Ковригина, А. А. Крупина. — Текст: непосредственный // Концепт. — 2018. — № V7. — С. 31–37.
8. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. — М.: Педагогика, 1975. — 256 с. — Текст: непосредственный.
1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — М.: Детство-пресс, 2007. — 254 с. — Текст: непосредственный.
2. Чиркина, Г. В. Основные направления совершенствования системы дошкольной логопедической помощи / Г. В. Чиркина, Е. Л. Черкасова. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2009. — № 1. — С. 23–32.
3. Белякова, Л. И. Диагностика речевых нарушений / Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2007. — № 3.

Математические игры как ресурс развития инженерного мышления дошкольников

Оборочан Татьяна Анатольевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 25 поселка Саук-Дере муниципального образования Крымский район (Краснодарский край)

В статье рассматривается потенциал математических игр в формировании основ инженерного мышления у детей 6–7 лет. Автор анализирует связь между развитием логико-математических представлений и ключевыми компетенциями будущего инженера: пространственным воображением, алгоритмическим мышлением и способностью к моделированию. Предлагаются практические рекомендации по организации игровой деятельности.

Ключевые слова: старшие дошкольники, инженерное мышление, математические игры, конструирование, пространственное воображение, алгоритмика, ФГОС ДО.

Современный этап развития общества характеризуется высоким спросом на технические кадры. Инженерная мысль становится драйвером прогресса, что актуализирует вопрос ранней профориентации и формирования предпосылок инженерного мышления уже в дошкольном возрасте. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), развитие познавательных интересов и интеллектуальных способностей ребенка является приоритетной задачей.

Инженерное мышление — это не просто умение собирать механизмы. Это сложный синтез аналитических способностей, пространственного видения, понимания причинно-следственных связей и умения применять теоретические знания на практике. Фундаментом для развития этих качеств служит математика. Именно игры математического содержания выступают наиболее естественным и эффективным инструментом трансляции абстрактных понятий в конкретные действия, закладывая базу для будущего технического творчества.

Сущность инженерного мышления в дошкольном возрасте: психолого-педагогический аспект

Проблема формирования инженерного мышления в дошкольном детстве требует четкого понятийного аппарата. Важно понимать, что в возрасте 6–7 лет речь идет не о профессиональной подготовке, а о становлении когнитивного стиля, характерного для инженерной деятельности. Инженерное мышление в этом контексте рассматривается как интегративное качество личности, позволяющее ребенку воспринимать окружающий мир не как набор разрозненных предметов, а как систему взаимосвязанных механизмов, поддающихся анализу, преобразованию и улучшению.

Сензитивный период старшего дошкольного возраста благоприятен для развития знаково-символической функции и логических операций, что делает возможным формирование следующих ключевых предпосылок:

1. Пространственное воображение и оперирование образами

Для инженера пространство является рабочей средой. Предпосылка этого качества у дошкольника проявляется в способности к ментальной ротации (вращению объектов в уме) и декодированию плоскостных схем в объемные конструкции.

Глубина понимания: Ребенок учится предвидеть, как изменение одной детали повлияет на устойчивость всей конструкции. Это выходит за рамки простого восприятия формы («это куб»). Это понимание свойств формы в пространстве («куб устойчив, а шар подвижен, поэтому в основании башни нужен куб»).

Связь с математикой: Геометрические представления, ориентировка в пространстве (слева, справа, сверху, в разрезе), работа с проекциями. Математические игры здесь выступают тренажером для перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному.

2. Логико-алгоритмическое мышление

Инженерия по своей природе алгоритмична: любой механизм работает по заданной программе, любой процесс сборки имеет последовательность.

Глубина понимания: У дошкольника это выражается в способности планировать деятельность во внутреннем плане, предвосхищать результат и выявлять причинно-следственные связи («если я поставлю тяжелый блок наверх, башня упадет, потому что нарушится равновесие»). Важнейшим аспектом является навык дебаггинга (поиска ошибки) — умение проанализировать неудачный результат, найти сбой в логической цепочке и исправить его, не отказываясь от цели.

Связь с математикой: Серияция, классификация, построение цепочек, кодирование и декодирование информации. Игры с правилами учат ребенка следовать инструкции (техническому заданию) и понимать, что нарушение алгоритма ведет к неработоспособности системы.

3. Навыки измерения, сравнения и количественного анализа

Точность — вежливость королей и обязательное требование инженера. Инженерное мышление не терпит приблизительности («на глаз»).

Глубина понимания: Ребенок начинает осознавать необходимость унификации мер. Понимание пропорций и соотношений частей и целого позволяет прогнозировать свойства объекта. Например, понимание того, что длина моста должна соответствовать ширине реки, а толщина опоры — весу груза.

Связь с математикой: Развитие измерительных навыков (использование условных мерок), сравнение величин (больше/меньше, длиннее/короче, тяжелее/легче), счет и количество. Математические игры вводят понятие «число как характеристика свойства объекта», что критически важно для будущих расчетов нагрузок и параметров.

4. Конструктивное моделирование и преобразование материала

Это вершина инженерной деятельности — создание нового продукта.

Глубина понимания: Способность перейти от замысла к реализации, используя доступные средства. Ребенок учится видеть в предмете не только его прямое назначение, но и потенциальные свойства (палочка может быть мечом, а может быть балкой перекрытия). Это развивает гибкость мышления и комбинаторные способности.

Связь с математикой: Симметрия, ритм, закономерности, геометрическая композиция. Математическая основа позволяет сделать конструкцию не просто красивой, но и функционально правильной (симметричной для устойчивости, ритмичной для прочности).

Роль математических игр в развитии инженерных компетенций

1. Развитие пространственного мышления через геометрическое моделирование

Инженер не может создать проект без умения «видеть» его в объеме. Игры с геометрическими фигурами выходят за рамки простого называния форм.

Пример игры: «Архитекторы города». Детям предлагается схема постройки (чертеж), которую необходимо воспроизвести из блоков или палочек Кюизенера. Задача усложняется требованием построить объект по проекциям (вид сверху, вид сбоку).

Педагогический эффект: Ребенок учится переводить плоскостное изображение в объемную конструкцию, развивая навык чтения чертежей — базовую инженерную компетенцию.

2. Формирование алгоритмического мышления

Любой механизм работает по определенному алгоритму. Математические игры на упорядочивание и классификацию учат детей строить логические цепочки.

Пример игры: «Робот-исполнитель». Один ребенок составляет алгоритм движения (например: «2 шага вперед, поворот направо, 1 шаг назад»), используя карточки-символы. Другой ребенок (или робот-игрушка) должен выполнить программу. Если робот врезался в препятствие, дети совместно ищут ошибку в коде (отладка).

Педагогический эффект: Формируется понимание линейности процессов, цикличности и условных операторов («если... то...»), что лежит в основе программирования и управления техническими системами.

3. Экспериментирование с величиной и мерой

Инженерия невозможна без точности. Игры, требующие измерения, сравнения и подбора деталей по размеру, воспитывают культуру точности.

Пример игры: «Мост через пропасть». Детям нужно перекинуть мост из досочек разной длины. Необходимо измерить ширину «пропасти» условной меркой и подобрать детали так, чтобы мост был устойчивым и не провисал.

Педагогический эффект: Дети эмпирическим путем постигают законы физики и математики, учатся прогнозировать результат на основе расчетов, а не только методом проб и ошибок.

Методические рекомендации по организации игр

Для максимальной эффективности работы по развитию инженерного мышления педагогу следует придерживаться следующих принципов:

От конкретного к абстрактному: Начинать с манипуляций с реальными предметами (блоки, счетные палочки), постепенно переходя к схемам, чертежам и символическим обозначениям.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
2. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. — М.: Просвещение.
3. Новоселова С. Л. Развитие технического творчества дошкольников. — М.

Проблемный характер заданий: Игра не должна иметь очевидного решения сразу. Ситуация должна содержать проблему («деталь не подходит», «башня падает»), требующую анализа и поиска нового математического решения.

Использование полифункционального материала: Применение таких пособий, как блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, танграм, конструкторы типа LEGO, которые позволяют реализовывать множество математических задач в одном игровом сюжете.

Рефлексия: После игры обязательно обсуждать не только результат («построили башню»), но и процесс («почему сначала не получилось?», «какую форму мы выбрали и почему она оказалась устойчивее?»).

Игры математического содержания являются мощным ресурсом для развития предпосылок инженерного мышления у старших дошкольников. Они позволяют ребенку в доступной форме освоить язык техники и технологий: язык фигур, чисел, схем и алгоритмов.

Систематическое включение таких игр в образовательный процесс способствует не только успешной подготовке к школе, но и формированию личности, способной к творческому решению нестандартных задач, критическому анализу и созидательной деятельности. Воспитывая сегодня маленького «инженера» через математическую игру, мы закладываем фундамент для будущих инноваций завтрашнего дня.

Развитие познавательных и коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с помощью технологии «виммельбух»

Ольшевская Ирина Владимировна, педагог-психолог
МБДОУ детский сад № 18 г. Коврова (Владимирская область)

В статье рассматривается актуальная проблема развития познавательной сферы и коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста. Анализируется потенциал инновационной педагогической технологии «виммельбух» как эффективного инструмента для комплексного развития дошкольников. В работе систематизированы методические приемы работы с книгами-картинками, предложена модель поэтапной организации деятельности, направленной на обогащение словарного запаса, формирование связной речи, а также тренировку внимания, памяти и логического мышления. Обосновывается универсальность технологии и ее соответствие требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: виммельбух, старший дошкольный возраст, познавательные навыки, коммуникативные навыки, связная речь, развитие речи, инновационные педагогические технологии, дошкольное образование.

В условиях современной образовательной парадигмы, ориентированной на всестороннее развитие личности ребенка, особую актуальность приобретает поиск

и внедрение эффективных педагогических технологий. Специалисты в области дошкольной педагогики и психологии отмечают, что у современных детей нередко на-

блюдается снижение уровня речевой культуры, что выражается в бедности словарного запаса, использовании односложных конструкций и трудностях при построении связного высказывания [3]. Данная тенденция во многом обусловлена доминированием виртуального общения и снижением роли книги в семейном воспитании. В связи с этим перед педагогами стоит задача поиска таких инструментов, которые могли бы в увлекательной и доступной форме стимулировать речевую и познавательную активность детей.

Одним из таких инновационных и многофункциональных инструментов является технология виммельбух. Виммельбух (от нем. *wimmeln* — роиться, кипеть) представляет собой уникальный книжный формат, отличительной чертой которого является практически полное отсутствие вербального текста при максимальной насыщенности визуального ряда. Каждая страница такой книги — это панорамная, детализированная иллюстрация, наполненная множеством персонажей и микросюжетов, разворачивающихся одновременно. Зародившись в Германии в середине XX века благодаря художнику Али Митгушу, этот жанр завоевал популярность во всем мире как мощное средство развивающего обучения [4].

Цель данной статьи — проанализировать и систематизировать методические возможности технологии виммельбух для целенаправленного развития познавательных и коммуникативных навыков у детей 5–7 лет.

Педагогический потенциал виммельбуха заключается в его многоаспектном воздействии на развитие ребенка. Во-первых, работа с книгой-картинкой напрямую стимулирует развитие всех компонентов речи. Отсутствие готового текста побуждает ребенка к самостоятельному речетворчеству: он не пересказывает заданный сюжет, а создает свой собственный, описывая персонажей, их действия, придумывая диалоги и выстраивая повествование. Это способствует переходу слов из пассивного словаря в активный, обогащению лексики, освоению грамматического строя языка и, что особенно важно, формированию связной монологической и диалогической речи [2].

Во-вторых, виммельбух является превосходным тренажером для познавательных процессов. Рассмотрение детализированных изображений, поиск заданных объектов или персонажей на разных страницах требуют высокой концентрации внимания, развивают наблюдательность и зрительную память. Необходимость проследить сюжетные линии нескольких героев, понимать мотивы их поступков и прогнозировать дальнейшее развитие событий активизирует логическое и образное мышление, а также формирует умение устанавливать причинно-следственные связи [1].

В-третьих, совместное обсуждение изображенных ситуаций, многие из которых отражают бытовые и социальные сцены (жизнь в городе, на ферме, в парке), способствует социально-коммуникативному развитию. Ребенок учится понимать и вербализовать эмоции персонажей, анализировать их поступки с точки зрения социальных норм, что развивает эмпатию и эмоциональный интеллект [4].

Эффективность использования технологии виммельбух напрямую зависит от грамотно выстроенной методической работы. Деятельность педагога или родителя должна носить направляющий, стимулирующий характер и строиться по принципу «от простого к сложному».

Практика показывает, что данная технология легко интегрируется в различные образовательные области. Например, виммельбух на тему «Времена года» может стать основой для занятий по развитию речи (описательные рассказы), познавательному развитию (изучение сезонных явлений) и художественно-эстетическому развитию (рисование по мотивам иллюстраций). Авторами был успешно реализован проект по созданию собственного виммельбуха «Гипермаркет», который объединил лексические темы «Продукты», «Одежда», «Мебель» и позволил в игровой форме закрепить соответствующий словарь и грамматические категории [3].

Для систематизации методических подходов к использованию данной технологии в таблице 1 представлена структурированная модель организации деятельности.

Таблица 1. Система работы с технологией виммельбух для развития навыков у детей старшего дошкольного возраста

Этап работы / Вид задания	Описание деятельности	Развиваемые навыки (познавательные/коммуникативные)
1. Ознакомительный этап	Совместное с ребенком рассматривание книги. Обсуждение ее особенностей. Свободное исследование разворотов, акцентирование внимания на наиболее ярких и крупных объектах.	Развитие интереса, первичная концентрация внимания. Установление эмоционального контакта, стимуляция речевой инициативы.
2. Репродуктивно-поисковый этап	Организация игр по инструкции взрослого: — «Найди и покажи»: поиск знакомых предметов, животных, людей; — «Счетовод»: подсчет количества однотипных объектов; — «Следопыт»: прослеживание пути одного персонажа по разным страницам книги.	Концентрация и устойчивость внимания, зрительная память, развитие элементарных математических представлений, ориентировка в пространстве листа. Обогащение и актуализация предметного словаря.

Таблица 1 (продолжение)

Этап работы / Вид задания	Описание деятельности	Развиваемые навыки (познавательные/коммуникативные)
3. Продуктивно-творческий этап	<p>Побуждение ребенка к самостоятельному созданию речевых продуктов:</p> <ul style="list-style-type: none"> — «Расскажи историю»: выбор одного персонажа и составление связного рассказа о нем; — «Журналист»: придумывание вопросов к персонажам и составление диалогов; — «Что было дальше?»: прогнозирование развития сюжета на основе имеющихся деталей. 	<p>Воображение, логическое и креативное мышление, умение устанавливать причинно-следственные связи.</p> <p>Развитие связной монологической и диалогической речи, формирование грамматического строя, обогащение словаря прилагательными и глаголами, развитие навыков повествования.</p>

Как видно из таблицы, работа с виммельбухом предполагает постепенное усложнение задач, что позволяет учитывать индивидуальные особенности и возрастные возможности каждого ребенка. На первоначальных этапах педагог выступает в роли ведущего, задавая наводящие вопросы и предлагая простые задания. Например: «Найди красный автомобиль», «Покажи, где плачет девочка. Как ты думаешь, почему она плачет?». Такие вопросы поискового и проблемного характера заставляют ребенка внимательно всматриваться в иллюстрацию, сопоставлять факты и делать простейшие выводы [2].

По мере освоения книги дети становятся более самостоятельными. Они уже не просто находят объекты, но и начинают объединять их в собственные сюжеты, наделять персонажей характерами и мотивами. Ценность виммельбуха в том, что каждый герой изображен в динамике, и его история не заканчивается на одной странице. Это мотивирует ребенка перелистывать книгу, чтобы узнать,

«что было до» и «что будет после», тем самым выстраивая полноценное повествование.

Таким образом, технология виммельбух выступает не просто как интересное пособие, а как комплексный педагогический инструмент, позволяющий эффективно решать задачи речевого и познавательного развития детей старшего дошкольного возраста. Систематическая работа с книгами-картинками способствует формированию устойчивой мотивации к речевой деятельности, значительному обогащению словарного запаса, развитию связности и последовательности высказываний. Одновременно с этим происходит тренировка высших психических функций: внимания, памяти, мышления и воображения. Гибкость и универсальность данной технологии позволяют использовать ее как в условиях дошкольной образовательной организации, так и в семейном воспитании, делая процесс обучения увлекательным и личностно-значимым для ребенка.

Литература:

1. Козлова, О. В. Виммельбух как инновационная педагогическая технология развития детей дошкольного возраста / О. В. Козлова // Студенческий научный форум 2026: Сборник статей XIX Международной научно-практической конференции, Пенза, 27 января 2026 года. — Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2026. — С. 32–34.
2. Сычева, М. В. Использование технологии виммельбух как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста / М. В. Сычева, В. С. Самойлова // Вестник Саратовского областного института развития образования. — 2023. — № 3(33). — С. 39–44.
3. Хусаинова, З. Ш. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с применением авторского пособия — Виммельбух «Гиппермаркет» / З. Ш. Хусаинова, Э. Н. Хабибуллина, Л. Г. Шайхутдинова // Педагогика и психология: перспективы развития: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 04 октября 2023 года. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. — С. 112–118.
4. Что такое виммельбухи и чем они полезны для детей разного возраста [Электронный ресурс] // Sportzania.ru. — Режим доступа: <https://sportzania.ru/news/chto-takoe-vimmelbukhi-i-chem-oni-polezny-detyam-raznogo-vozrasta/>. (27.03.2026).

Особенности обучения эскизной графике костюма в профессиональной подготовке студентов профиля «Дизайн костюма»

Прокопова Елена Владимировна, кандидат технических наук, доцент
Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

В статье отражаются особенности обучения эскизной графике костюма в профессиональной подготовке студентов профиля «Дизайн костюма».

Ключевые слова: модная графика, профессиональная подготовка.

Нельзя отрицать что графика моды является одним из способов фиксации истории и эстетического развития общества конкретной эпохи, отражение внешнего облика человека, его изменение во времени. Но и изменение изобразительного подхода, включая методы и техники изображения костюма, помогают проследить трансформацию истории костюма и моды в области графической подачи. Следовательно, необходимо изучать исторические приемы графики моды и осваивать изобразительные возможности актуальных современных трендов. Это расширяет и укрепляет профессиональную состоятельность будущих дизайнеров костюма.

Создание эскиза костюма это сложный, многогранный процесс, который включает в себя много этапов и требует от создателя творческого потенциала, знаний, эрудиции, умения методично работать над темой и конечно великолепно владеть изображением фигуры человека, композиционными и художественно- графическими приемами.

Так же сложность модной графики проявляется в том, что это не станковая работа, выполняющая только эстетическую функцию, а первый и очень важный этап в создании конкретной, реально выполняемой в материале вещи на конкретный объект — фигуру человека, с учетом антропометрических, эргономических признаков. При этом изображение должно отличаться оригинальностью и выразительностью в стилистической подаче фигуры, костюма, уметь применять графические приемы включая коллажирование, бумагопластику. Большое значение уделяется и фону, который может нести и продолжать информацию, заложенную в костюме или служить повышением выразительности листа и удачной компоновке элементов эскиза. То есть структура учебной подготовки дизайнера костюма предполагает непрерывную связь художественно-графических дисциплин с учебными дисциплинами по профилю специальности (конструирование, проектирование, материаловедение и др.).

Так же в подготовке специалистов важна целостная научно-методическая работа по развитию осознанной грамотной изобразительной культуры. По мнению Е. А. Ротмировой, механизм отражения задуманного обеспечивается графической культурой, при которой осознание проблем творческой реализации и последовательности создания образа должно происходить с соблюдением традиционных правил изобразительной деятельности [2].

Художественная графика должна выступать как основной инструмент творческого поиска и визуализации проектных идей, поэтому очень важно чтобы при развитии навыков рисования, освоения графики моды в этот процесс было интегрировано и инженерное образование.

Современная мода-графика отличается широким диапазоном и вариативностью графических приемов, что затрудняет выделить отдельные стилистические направления и конкретные изобразительные приемы, как было ранее. Мода — графика — это синтез мирового наследия истории моды и трансформации графических приемов, существующих на данный момент в дизайне костюма.

Но главное, к чему стремится каждый художник, и преподаватель в процессе обучения профессии, это сформировать индивидуальную авторскую стилистику модного рисунка. Это невозможно без освоения базовых теоретических и практических основ сопровождающих изобразительную деятельность.

При подготовке дизайнеров одежды учебный курс методически выстраивается таким образом, что первоначально изучаются базовые основополагающие дисциплины такие как академический рисунок, живопись, основы композиции, колористика — цветоведение. Осваиваются основные законы и приобретаются умения и навыки работать разными техниками и художественными материалами. При этом ставится задача по развитию зрительной памяти, глазомера, координации движения («твердость» и точность руки), чувства композиции и гармонии. Но нельзя достичь высот в модной графике костюма если не знаешь и не владеешь свободным, анатомически грамотным изображением фигуры человека в разных ракурсах, так как эти знания и умения позволяют выполнять изображение эскиза костюма в стилистически оригинальной и выразительной форме, с элементами трансформации фигуры, которые диктует художественный образ костюма.

Для этого необходимо изучать основы пластической анатомии человека.

К сожалению, часто отдельной дисциплины «Пластическая анатомия» в программе подготовки дизайнеров нет, поэтому изучение данных тем предусматривается в дисциплине «Рисунок и графика костюма». Опытный педагог выстраивает темы таким образом, чтобы познания пластической анатомии умело внедрялись в особенности эс-

кизной графики костюма, в освоение художественных материалов и техник. Методически грамотно темы занятий могут выстраиваться таким образом: первоначально из-

учается построение и изображение головы [1]. Например, структурная последовательность изучения изображения головы приведена в таблице 1.

Таблица 1

№	Темы занятий
1	Костно-мышечная структура головы
2	Рисунок головы в разных ракурсах (лицевая, мозговая части); различные формы лица
3	Лицевые пропорции
4	Изучение и рисунок элементов лицевой части головы (глаза, нос, рот)
5	Рисунок головы в разных ракурсах с изображением элементов лица
6	Национальные, возрастные и половые особенности и отличия в изображении лица
7	Изучение и зарисовки различных мимических выражений лица
8	Приемы трансформации и стилизации головы, лицевой части. Связь с художественным образом

После изучения данных тем следуют практические занятия, содержания которых включают полученные теоретические и графические знания и навыки по рисунку головы и закрепляют их. Это стилистически образно решенные портреты, выполненные разными художественными материалами и техниками. Первой техникой исполнения является черно — белая графика, выполненная тушью и черной гуашью, с применением разных изобразительных средства, таких как линия, пятно, точка, штрих. Затем стилизованные портреты выполняются акварелью с использованием различных техник (по сырому, по сухому) и детализация изображения контурным рисованием перо-тушь, гелиевой ручкой и др. Так же выполняются работы гуашью и завершается данный цикл выполнением декоративного, стилизованного портрета в технике коллаж на жестком носителе (планшет, картон) с применением бумагопластики.

Таким образом студенты получают теоретические и практические навыки изображения головы, лица, мимики, принципы стилизации, осваивают художественные материалы и техники и что не маловажно — каждый может реализовывать свой творческий потенциал. Стоит отметить, что параллельно с изобразительной деятельностью они знакомятся и изучают историю моды, образцы традиционной и современной графики.

В последующем идет изучение пластической анатомии фигуры человека, изображение ее в разных ракурсах и стилистических вариантах. Так же изучаются возрастные и половые отличия, которые должны учитываться в рисунке. И только после этого начинается отработка изображения на фигуре человека одежды и ее элементов, с учетом физико-механических свойств тканей и материалов. Уделяется внимание прорисовке принтов и фактуры материалов и обязательно изображение одежды должно соответствовать ракурсу фигуры.

То есть подготовка студентов к профессиональной эскизной графике костюма — это очень объемный, трудоемкий процесс обучения, который должен привести к интересной, творческой подаче эскиза костюма, где раскрывается творческий потенциал, не дюжий интеллект автора как художника и отражены все конструкторско — технологические, композиционные, образные особенности модели одежды.

Поэтому значимость владения эскизной графикой костюма велика в профессиональной подготовке студентов профиля «Дизайн костюма», ведь модная графика является основой, которая формирует и развивает творческий потенциал будущего специалиста в области дизайна одежды.

Литература:

1. Прокопова, Е. В. Рисунок и графика костюма: учебное пособие / Е. В. Прокопова. — Орел: ОГУ имени И. С. Тургенева. -, 2025. — 82с. — Текст: непосредственный.
2. Ротмирова, Е. А. Изобразительная культура учащихся как устойчивый гуманитарный компонент системы художественного образования// Художественное образование в России на современном этапе: научный поиск, обновление содержания и повышение качества. /Е. А. Ротмирова — М.: ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», 2018. — С.200–209.

Музыкальные проекты как инструмент дерадикализации: мелодия разума против идеологии ненависти

Рахаев Анатолий Измаилович, доктор искусствоведения, профессор, ректор;
Гринченко Галина Анатольевна, кандидат культурологии, профессор, проректор по научной работе
Северо-Кавказский государственный институт искусств (г. Нальчик)

Цель данной статьи — исследовать потенциал музыкальных проектов как функционального метода дерадикализации. Музыка в качестве универсального языка в существующих обстоятельствах увеличивающейся угрозы экстремистских настроений и расширения радикальных идей, в состоянии побеждать барьеры и выявлять реакцию в сердцах людей. В работе анализируются способы влияния музыки на эмоциональное и когнитивное состояние индивида, на эмпатию, возможность моделировать его критическое мышление и содействовать адаптации в обществе. Особое внимание направлено на применение различных музыкальных жанров и форм (песни, концерты, образовательные программы, фестивали), а также двусторонним взаимодействиям по привлечению аудитории к организуемым проектам, как мощным социальным инструментам, способным оказывать влияние на мировоззрение.

Ключевые слова: радикализм, дерадикализм, музыкальные проекты, экстремистские настроения, мировоззрение, толерантность, воркшоп.

На современном этапе появляется тип терроризма нового класса сложности. «Борьба развертывается не просто в политике или экономике, сфере финансовых операций и технологических решений — происходит столкновение интеллектов, мировоззрений, стилей жизни и кодексов поведения, ассиметрично сопрягаемых в системе координат надвигающейся культуры» [1]. В современном мире, где концепции экстремизма и радикализма экстраполируют рассмотрение серьезной угрозы, исследования конструктивных методов противодействия оказываются делом первостепенной важности. Аллопатические подходы, часто сконцентрированные на силовых действиях и правовом преследовании, могут оказаться малоубедительными для нивелирования глубинных причин радикализации. Именно здесь на сцене появляется искусство, и, в частности, музыка, характеризующаяся оригинальной способностью проникать в сердца и умы людей, представляя альтернативный путь решения многих назревших проблем.

Если радикализация означает процесс, предполагающий форсированное, определенное развитие какой-либо деятельности, события, то дерадикализация — изменение когнитивного сдвига отдельных лиц или групп от радикальной, экстремистской или криминальной принадлежности к большей степени приемлемым или лояльным взглядам.

Дерадикализация может протекать в разных формах: открытых или скрытых, где открытая — представляет собой отход от установок террористической группировки, детерминированный неудовлетворенностью её идеологии, а скрытая — способность реализации фрустрированной потребности без вступления в конфликт или взаимоотношения с нетрадиционной организацией.

В этом контексте музыкальные проекты, ориентированные на дерадикализацию, являются своего рода инновационными и универсальными методами, оперирующими средствами звука и творчества для уничтожения

сложившихся мнений, генерирования критического мышления и утверждения асертивных вариантов экстремистских идеологий.

Эффективность музыки в этих условиях проявляется в эмоциональном воздействии, в универсальности своего языка, в способности участвовать в формировании идентичности, в развитии критического мышления и предоставлении альтернативы.

Что касается эмоционального воздействия, то функция музыки пробуждать сопереживание, сочувствие, жизнерадостность, печаль позволяет уловить гуманистические ценности, осмыслить боль жертв насилия и проникнуться силой единства.

Ее универсальный язык содействует преодолению культурных, языковых, а также социальных проблем, объясняя необыкновенные, порой казусные идеи каждого, отдельно и в сообществе, изолированного в собственных идеологических воззрениях человека.

Музыка участвует в формировании идентичности, способствуя рекомендации деятельности в музыкальных проектах, в сфере которых позитивные ролевые модели помогают осознанию принадлежности к определенной группе, идеологической составляющей коей является взаимоуважение, творчество, а не насилие и ненависть.

Критическое мышление развивается благодаря вовлеченности в мероприятия, требующие интеллектуального подхода, искусства воспринимать и анализировать, умения демонстрировать свои мысли и идеи.

Предоставление альтернативы целям и силе экстремистских групп, помогающей ощутить сопричастность с творческим коллективом, эвентуальность самовыражения и реализации целей через искусство.

Говоря о формах музыкальных проектов в дерадикализации, можно отметить создание песен и музыкальных произведений, побуждающих к выражению мирных, толерантных отношений, чувств, эмоций и осуждению насилия. Совместное проведение мастер-классов, ворк-

шопов, объединяющих людей разных национальностей, принципов, интересов. Организация и проведения разного рода культурных мероприятий, как например, концертов, фестивалей, встреч, где музыка становится платформой для диалогов, интеракции мнениями и экспонирования солидарности в борьбе против экстремизма; внедрение онлайн-ресурсов для иррадации антиэкстремистской деятельности средствами музыки, онлайн-сообществ — безопасного выражения своих идей.

В свою очередь, онлайн-платформы делают возможным охват гораздо более широкой аудитории, имеющей стремление к образовательным ресурсам, организации виртуальных мастер-классов и учреждения глобальных сообществ, объединенных общей целью. Популяризация антиэкстремистской музыки через социальные сети, организация онлайн-фестивалей мира и разработка интерактивных образовательных программ способствуют расширению потенциальных возможностей борьбы музыкальных проектов против радикализма.

Проблему вызывают уязвимые группы, находящиеся под воздействием радикализации бывших боевиков или пострадавших от экстремистского насилия. Для них музыка может стать исцеляющим инструментом освобождения и рекупирации.

Следует отметить, что музыкальные проекты, используемые в дерадикализации, соприкасаются с рядом вызовов. Необходимым становится профессиональное проектирование программ, аттракция квалифицированных специалистов, среди которых музыканты, психологи, социологи, и поддержание продолжительного финансирования и содействия. Важным моментом является вопрос проведения неподготовленных, неубедительных разработок, которые могут быть легко дискредитированы.

И, вместе с тем, музыкальные проекты представляют прогрессивную траекторию в области борьбы с радикализмом, способствовавшую регенерации, интеграции и созданию в большей степени фундаментального и гармоничного общества. Это вложение в гуманитарные перспективы, в возможность искусства модифицировать жизненные представления, реформируя пагубные идеологии.

Музыкальные проекты, как инструмент дерадикализации, позволяют проявить интерес к новым, более цивилизованным, либеральным стратегиям. Вместо об-

особленности и критики, они призывают к диалогу, способствующему реализации собственных позиций под воздействием гармонии и созидания. Например, в регионах, где наблюдается высокий уровень социальной возбудженности, организация инклюзивных музыкальных ансамблей, состоящих из представителей разных слоев общества, работающих над одним творческим проектом, может оказаться значительным катализатором интеграции. Это позволяет в процессе совместных репетиций больше узнавать об участниках проекта, преодолевать барьеры и организовывать общее культурное пространство, не зависящее от вражды.

Среди проектов, ориентированных на применение музыки в рамках противодействия терроризму, можно привести следующие мероприятия:

– **«Музыка против террора»** — благотворительный концерт в Государственном кремлёвском дворце в 2017 году, посвящённый памяти дипломата Андрея Карлова;

– **Акция-концерт «Музыка против террора»**, осуществлённая силами Государственного Кизлярского терского ансамбля казачьей песни в 2023 году, памяти героев Отечества, погибших в ходе специальной военной операции;

– **Литературно-музыкальная композиция «Мы против террора!»**, подготовленная учителем музыки и учащимися 6 класса.

Что касается научных исследований, то проводимые эксперименты — это свидетельство потенциала внедрения музыки, способной координировать работоспособность организма и улучшать его умственные функции.

«Но самое главное состоит в том, что современный терроризм — феномен многогранный, сшитый из многих начал, в главном числе которых — духовный компонент, религиозное чувство.... Для борьбы с терроризмом нового типа нужна новая Концепция, включающая в себя не только силовые, но и культурные, нравственные интеллектуальные составляющие, способные «выкорчевать» казиевы зерна, укорененные в пространстве сознания людей. Концепция, направленная не только на купирование явлений терроризма и борьбу с проявлениями — следствиями террористических актов, сколько на принятие превентивных мер, создание контрпопуляций, то есть поколения «инфицированного пылью» духовности» [2, с. 29–30].

Литература:

1. Неклесса А. И. Цивилизация смерти // Независимая газета. — 2014. — 29 окт.
2. Юсупов Р. Р., Тагиров Э. Р. Культура — «Инструмент» преодоления терроризма. — Казань: Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств, 2017. — № 2. — С. 27–30.

Анализ мотивации выбора и удовлетворенности обучением студента Курского государственного медицинского университета

Рыбакова Лилия Васильевна, студент

Научный руководитель: Кислюк Галина Ивановна, кандидат медицинских наук, доцент

Курский государственный медицинский университет

Ключевые слова: студенты-медики, мотивация, учебный процесс.

Актуальность. В современном медицинском образовании ключевыми приоритетами являются заинтересованность студентов в профессии и уровень их мотивации. Мотивация (от лат. *movere* — двигать) выступает важнейшим фактором выбора профессии, лежит в основе учебного процесса и способствует достижению высоких результатов [1]. В педиатрии особое значение приобретает эмпатия, так как пациент часто не может вербализовать свои чувства. Врачу необходимо развивать сверхчувствительность к невербальным сигналам (плач, поза, мимика), а работа с детьми требует эмоциональной открытости и искренней радости. Именно поэтому в общественном сознании педиатры являются олицетворением милосердия и заботливости [3]. Сформировать такие качества невозможно без глубокой внутренней заинтересованности в профессии, которая закладывается в период обучения. Мотивация играет ключевую роль в учебной активности, осознанном выборе специальности и достижении высоких результатов, что в будущем повышает качество медицинской помощи [2].

Цель исследования — исследовать мотивацию выбора освоения процесса обучения в КГМУ.

Задачи:

1. исследовать социально-демографические показатели как предикторы готовности к обучению в КГМУ;
2. исследовать мотивацию обучения педиатрическим специальностям на базе КГМУ;
3. оценить степень удовлетворённости студентов 3 курса качеством учебного процесса.

Материалы и методы. Проведено анонимное анкетирование 39 студентов 3 курса педиатрического факультета. Для оценки использовалась пятибалльная шкала: 5 — «удовлетворен», 4 — «скорее удовлетворен», 3 — «затрудняюсь ответить», 2 — «скорее не удовлетворен», 1 — «совсем не удовлетворен».

Результаты исследования.

Среди опрошенных преобладают девушки (26 человек, 65,8 %) в возрасте 19–20 лет (32 человека, 82,1 %). Большинство не состоят в отношениях (62,5 %). По условиям проживания лидируют съемное жилье (38,5 %) и проживание с родителями (33,3 %). Подавляющее большинство — жители Курска (92,3 %). Совмещают учебу с работой 9 студентов (23 %), что свидетельствует о наличии у большинства возможностей для полноценного погружения в учебный процесс.

При анализе мотивации студентов педиатрического факультета главным мотивом стала любовь к детям — 27 (69,2 %). Интерес к детской патологии отметили 16 (41 %), престиж профессии — 15 (38,5 %), рекомендации — 12 (30,8 %), доступную стоимость — 6 (15,4 %), возможность работы с детьми и взрослыми — 2 (5,2 %). Трое (7,7 %) поступили вынужденно. Доминирует внутреннее призвание (69,2 %).

При выборе КГМУ главными факторами стали престиж и рейтинг вуза — 24 человека (61,5 %), а также близость к дому — 20 (51,3 %). Рекомендации окружающих повлияли на 13 опрошенных (33,3 %), уверенность в трудоустройстве — на 12 (30,8 %). Интерес к медицине отметили 11 человек (28,2 %), доступную стоимость обучения — 4 (10,3 %). Семеро (17,9 %) поступили, так как не прошли в другой вуз. Таким образом, лидируют престиж КГМУ (61,5 %) и территориальная близость (51,3 %).

Анализ целевых установок показал: большинство студентов (29 человек, 74,4 %) стремятся стать высококвалифицированными врачами и помогать людям. Стабильную профессию хотят получить 16 (41 %), заниматься наукой — 14 (35,9 %). По 3 человека (7,7 %) отметили семейную традицию и отсутствие четкой цели. Таким образом, ведущим является альтруистический мотив (74,4 %).

Удовлетворенность выбором вуза: полностью оправдались ожидания у 16 человек (41 %), скорее оправдались — у 14 (35,8 %), частично — у 7 (17,9 %), практически не оправдались — у 2 (5,1 %). В сумме 76,8 % студентов удовлетворены или скорее удовлетворены обучением в КГМУ.

Наиболее востребованные компетенции: практические навыки — 27 (69,2 %), теоретическая база — 26 (66,7 %), умение самостоятельно учиться и критически мыслить — 16 (41 %), деонтология и профессиональное общение — 15 (38,5 %). Приоритетами для студентов являются практика (69,2 %), теория (66,7 %) и способность к самостоятельной познавательной деятельности.

При анализе самооценки студентами своей учебной мотивации на текущий момент были получены следующие данные. Самооценка учебной мотивации: средний уровень (иногда бывают спады) — 18 человек (46,1 %), стабильная мотивация — 14 (35,9 %), очень высокий уровень («горю профессией») — 5 (12,8 %), низкая мотивация — 1 (2,6 %). Суммарно высокую и стабильную мотивацию имеют 48,7 % студентов.

Как показали результаты исследования, после окончания вуза планируют: ординатуру по педиатрии — 21

(53,8 %), работу участковым педиатром в России — 13 (33,3 %), работу за рубежом — 4 (10,3 %), не определились — 1 (2,6 %). Таким образом, 53,8 % выбирают продолжение обучения, 33,3 % — трудоустройство по специальности.

Вывод

Социально-демографический портрет студентов 3 курса педиатрического факультета КГМУ: большинство в возрасте 19–20 лет (82,1 %), жители Курска (92,3 %), проживают с родителями (33,3 %) или в общежитии (28,2 %). У студентов преобладает внутренняя альтруистическая мотивация выбора профессии — любовь к детям (69,2 %) и стремление помогать людям (74,4 %). Выбор вуза обусловлен его престижем (61,5 %) и территориальной бли-

зостью (51,3 %). Большинство обучающихся удовлетворены учебным процессом: ожидания оправдались полностью или частично у 76,8 %. Наиболее значимыми компетенциями студенты считают практические навыки (69,2 %) и теоретические знания (66,7 %). Уровень учебной мотивации: 48,7 % студентов имеют высокую или стабильную мотивацию. Профессиональные планы ориентированы на продолжение обучения в ординатуре (53,8 %) и работу участковым педиатром в России (33,3 %).

Студенты 3 курса педиатрического факультета КГМУ делают осознанный профессиональный выбор, сочетая альтруистические мотивы с установкой на получение глубоких знаний и практических навыков, что отражает понимание необходимости гармоничного единства моральных качеств и профессиональной компетентности для успешной работы в педиатрии.

Литература:

1. Сурдина, Е. В. Психологические аспекты формирования мотивации к учебной деятельности у студентов-медиков / Е. В. Сурдина, Л. Ф. Дашкевич, Е. В. Голощапова // Гуманитарные и социальные науки. — 2024. — Т. 104, № 3. — С. 199–204.
2. Фомина, А. В. Медико-социальные аспекты формирования профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в медицинском вузе (обзор литературы) / А. В. Фомина, А. Есимханова // Вестник новых медицинских технологий. — 2021. — Т. 28, № 4. — С. 59–67.
3. Шнайдер, М. И. Эмпатия как форма отражения другого человека / М. И. Шнайдер // Гуманитарное образование. — 2016. — № 2.

Патриотическое воспитание дошкольников через художественную литературу

Салихова Венера Миннагаямовна, воспитатель;

Водзинская Светлана Игоревна, воспитатель;

Хачатурян Софья Суреновна, воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 173»

В статье рассматривается вопрос роли художественной литературы воспитания любви к малой родине у детей старшего дошкольного возраста. Автор рассказывает о программной деятельности, как об одном из эффективных средств патриотического воспитания.

Ключевые слова: любовь к малой родине, патриотизм, художественная литература.

Только тот, кто любит, ценит и уважает накопленное и сохранённое предшествующим поколением, может любить Родину, может стать подлинным патриотом.

С. Маршак

Патриотизм — это чувство привязанности и преданности своей стране, народу и культуре, которое может проявляться в разных аспектах жизни общества. Воспитание играет решающую роль в развитии общества, а дошкольный период является фундаментом для формирования личности и гражданских качеств. Патриотические чувства не возникают сами по себе. Они формируются

в результате целенаправленного и продолжительного воспитания человека, начиная с раннего детства.

В процессе патриотического воспитания подрастающего поколения, особенно в дошкольном возрасте, художественная литература играет ключевую роль. Максим Горький, глубоко осознавая будущее страны, уделял особое внимание вопросам детского чтения и литера-

туры, рассматривая книгу как мощнейший инструмент для привития патриотических ценностей. [3, с. 4]

Под термином «детская литература» подразумеваются как произведения, специально созданные для юной аудитории, так и те, что входят в круг чтения детей из «взрослого» литературного наследия. Это понятие тесно связано с «детским чтением» — эти произведения, доступны и интересны детям. Расширение этого круга обогащает детскую литературу, усиливая ее воспитательный, гражданский и патриотический потенциал. Книги, заимствованные из общей литературы, знакомят детей с более широким спектром жизненных реалий и задач.

Детская литература — это не просто развлечение, а мощное средство воспитания и формирования личности ребенка, неотъемлемая часть общей литературы, выражающая человеческие чувства и эмоции. Многогранные и глубокие по смыслу произведения, часто пронизанные юмором и иронией, привлекают детей не только увлекательным сюжетом, но и заставляют задуматься, постигая скрытую мудрость.

С младенчества ребенок слышит колыбельные, потешки, сказки, сложенные русским народом. Загадки, пословицы, поговорки входят в речь ребенка легко; сказки формируют любовь к своему народу, раскрывают их быт, воспитывают интерес к прошлому. Русскому народу свойственно сознание того, что человек всегда встречается на своем пути с жизненными трудностями, а своими добрыми поступками он их обязательно преодолеет. Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский писали о том, что литературные произведения оказывают огромное влияние на чувства ребенка, на воспитание уважения к труду, любви к природе, человеку. [2, с. 76]

Герой, наделенный такими качествами как доброта, щедрость, честность глубоко симпатичен русскому народу.

В русских народных сказках раскрыты определенные социальные отношения, показаны быт народа, его домашняя жизнь, его нравственные понятия, русский взгляд, русский ум — все, что делает сказку национально-самобытной и неповторимой. Идейная направленность русских сказок проявляется в отражении борьбы народа за прекрасное будущее. Русские народные сказки, полны чудесного вымысла, противостояния добра и зла, они не только радуют детей, но и закладывают основы нравственности. Это самый яркий и любимый жанр для детей. Народные сказки внушают уверенность в торжестве правды, победе добра над злом. Народные сказки — уникальный материал, позволяющий педагогу раскрыть детям такие морально-нравственные истины, как:

- дружба помогает победить зло («Зимовье»);
- добрые и миролюбивые побеждают («Волк и семеро козлят»);
- зло наказуемо («Кот, петух и лиса», «Заюшкина избушка»).

Положительные герои, наделены мужеством, смелостью, упорством в достижении цели, красотой, подкупающей прямоотой, честностью. В русских народных сказках

раскрыты определенные социальные отношения, показаны быт народа, его домашняя жизнь, его нравственные понятия, русский взгляд, русский ум — все, что делает сказку национально-самобытной и неповторимой. Идея русских сказок проявляется в отражении борьбы народа за прекрасное будущее. Русскому народу свойственно сознание того, что человек всегда встречается на своем жизненном пути трудности, а своими добрыми поступками он их преодолеет. Герои, наделенные такими качествами как доброта, щедрость, честность глубоко симпатичны русскому народу.

Идеалом для девочек становится красная девица (умница, рукодельница, а для мальчиков — добрый молодец (смелый, сильный, честный, добрый, трудолюбивый, любящий Родину). Такого рода персонажи для ребенка являются перспективой, к которой он будет стремиться, сверяя свои дела и поступки, с действиями любимых героев. Идеал, приобретенный в детстве, во многом может определить личность ребенка в будущем.

Литература призвана решать задачи нравственного воспитания. Детская литература обращена к растущему человеку. Поэтому, говоря о педагогических требованиях, предъявляемых к детской литературе, мы должны иметь в виду сочетание в ней воспитательной, познавательной и эстетической функции, а также учитывать обязательно возраст юного читателя.

Процесс формирования круга детского чтения и развития детской литературы был во многом обусловлен творчеством выдающихся литераторов различных эпох. Это были Пушкин и Крылов, Чуковский и Одоевский, Погорельский и Ершов, Л. Толстой и Некрасов, Чехов и Мамин-Сибиряк и многие мастера художественного слова. В детское чтение вошли произведения Гоголя, Лермонтова, Кольцова, Тургенева, Достоевского, Гаршина, Короленко. Многие современные поэты и писатели А. Орлова, Ю. Симбирская, М. Рупасова, А. Гиваргизов, С. Востоков.

Художественная литература играет огромную роль в ознакомлении детей с природой родного края. Так как формирование любви к Родине через любовь к природе родного края одно из средств воспитания патриота нашей страны. Чувство патриотизма формируется постепенно в процессе накопления знаний и представлений об окружающем мире. В сказках, стихах, рассказах И. Бунина, С. Есенина, М. Пришвина, В. Бианки и других поэтов, и писателей раскрывается красота родной природы, выражается лирическое чувство. Воспитать настоящего патриота, человека, без любви к родине, природе просто невозможно.

Стихи и рассказы о Великой Отечественной войне — являются одной из важной составляющей патриотического воспитания. Это стихи А. Твардовского, С. Михалкова, рассказы А. Гайдара, А. Митяева о подвигах и мужестве солдат, защищавших Родину, о детях и подростках, участвовавших в борьбе с захватчиками.

Рассказы о столице России и о родном крае, о родном городе — отдельный вид специальной детской литературы для патриотического воспитания дошкольников, ребята

знакомятся с достопримечательностями, достоинствами и особенностями родного края, города. У них развивается чувство гордости за свой край, своё отечество, Родину. В центре внимания современных писателей внутренний мир взрослого и ребёнка, мир переживаний, разнообразных отношений и чувств. Это свойственно книгам Р. Погодина, И. Токмаковой, Э. Успенского и других авторов.

Таким образом, воспитание любви к Родине и уважения к своему народу начинается с раннего детства,

и воспитать патриота своей страны — ответственная и сложная задача, решение которой начинается в дошкольном возрасте. Систематическая и целенаправленная работа, использование разнообразных средств воспитания, в том числе и средствами детской художественной литературы. Это совместные усилия педагогов и родителей. Ответственность взрослых за свои поступки дают положительные результаты дальнейшей работы по патриотическому воспитанию.

Литература:

1. Общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»/Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. Москва: Мозаика Синтез, 2019 г. — 338 с.
2. Абраухова В. В. Дошкольная педагогика. Воспитание и развитие детей в ДОО. М.: Директ-Медиа, 2020. 117 с.
3. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. Р. С. Буре, Г. Н. Година, А. Д. Шатова [и др.]; под редакцией А. М. Виноградовой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1989. 95 с.
4. Алёшина Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников. — М.: ЦГЛ, 2005–256 с.

Совместная работа учителя-логопеда и воспитателя по применению метода сенсорной интеграции в работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Сануева Джамиля Азизовна, учитель-логопед;
Неверова Анастасия Викторовна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 138»

Дети с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР) представляют собой особую категорию дошкольников, характеризующуюся значительными трудностями в формировании всех компонентов речевой системы. Помимо речевых проблем, у этих детей часто наблюдаются трудности в сенсорной интеграции.

Сенсорная интеграция — это процесс, посредством которого мозг организует информацию, поступающую от различных сенсорных систем: тактильной, проприоцептивной (ощущение положения тела в пространстве), вестибулярной (равновесие), слуховой, зрительной и обонятельной. Адекватная обработка сенсорной информации является основой для развития моторики, речи, когнитивных функций и социально-эмоциональной сферы.

Взаимосвязь между сенсорной интеграцией и развитием речи является очевидной. Функционирование речевых механизмов требует скоординированной работы различных сенсорных систем, включая слуховую, зрительную, тактильную, проприоцептивную и вестибулярную. Недостаточная сенсорная интеграция может приводить к трудностям в развитии фонематического слуха, артикуляционной моторики, понимании речи и формировании грамматического строя.

В связи с этим, применение метода сенсорной интеграции является неотъемлемой частью комплексной коррекционно-развивающей работы с детьми с ТНР. Эффективная организация такой работы требует тесного со-

трудничества учителя-логопеда и воспитателя, которые в течение дня взаимодействуют с ребенком и могут обеспечить непрерывность и целенаправленность сенсорной стимуляции. При этом каждый из педагогов решает определенные задачи, интеграция которых значительно повышает эффективность коррекционно-развивающей деятельности.

Задачи учителя-логопеда:

– Использование специализированных методик и наблюдений для выявления нарушений сенсорной интеграции.

– Разработка индивидуального плана коррекции: составление плана, направленного на стимуляцию и интеграцию сенсорных систем, необходимых для развития речи.

– Адаптация логопедических упражнений с учетом сенсорных потребностей ребенка: включение сенсорных элементов в логопедические занятия (например, использование тактильных материалов при артикуляционной гимнастике).

– Обучение воспитателя приемам и методам сенсорной стимуляции: передача знаний о методе сенсорной интеграции, демонстрация упражнений и игр, консультирование по вопросам организации сенсорно-обогащенной среды.

Задачи воспитателя:

- Создание сенсорно-обогащенной среды: организация пространства, стимулирующего развитие сенсорных навыков, внимания, памяти и других когнитивных функций.
- Наблюдение за поведением ребенка в течение дня: выявление трудностей и особенностей в поведении ребенка, которые могут указывать на несформированность или нарушение определенных психических функций.
- Проведение нейропсихологических игр и упражнений в режимных моментах: в процессе утренней гимнастики, на прогулке, во время игр и занятий.
- Сотрудничество с учителем-логопедом: регулярное обсуждение наблюдений за ребенком, совместное планирование и корректировка коррекционных мероприятий.
- Поддержка и мотивация ребенка: создание положительной эмоциональной атмосферы, поощрение участия в нейропсихологических играх и упражнениях, учет индивидуальных потребностей ребенка.
- Создание зон для релаксации: организация уголков уединения, в которых где дети могут отдохнуть и расслабиться.

Особое внимание хотелось бы уделить созданию сенсорно-обогащенной среды как одного из ключевых компонентов успешного применения метода сенсорной интеграции. С этой целью в групповом помещении детского сада необходимо создать условия для стимуляции всех сенсорных систем:

- Тактильная зона: разнообразные ткани (шелк, бархат, флис), крупы (рис, гречка, горох), песок, вода, глина, сенсорные коробки, тактильные коврики, массажные мячики.
- Вестибулярная зона: балансирующие доски, мячи для фитнеса, туннели.
- Проприоцептивная зона: утяжеленные жилеты и одеяла, эластичные бинты, бандаж, оборудование для толкания и тягания (канат, тележка).
- Зрительная зона: фонарики, калейдоскопы, наборы карточек с изображениями, доски для рисования светом.
- Слуховая зона: музыкальные инструменты, звуковые игрушки, записи природных звуков, плееры с наушниками, оборудование для прослушивания сказок.
- Обонятельная зона: ароматические масла, травы, специи, саше с травами, аромалампы (при условии отсутствия у детей аллергии).

Примеры игр и упражнений для развития сенсорной интеграции

Тактильная система:

- Сенсорные коробки: коробки, наполненные различными материалами (крупой, водой, песком), в которых ребенок ищет спрятанные предметы.
- Тактильное лото: ребенок сопоставляет тактильные карточки с соответствующими материалами.
- Пальчиковый бассейн: бассейн, наполненный водой или шариками, в котором ребенок играет руками.

- Тесто для лепки: лепка из теста, глины или пластилина.

Вестибулярная система:

- Качели-балансир: качание на качелях-балансире.
- Туннель: ползание по туннелю.
- Мячи: перекачивание мяча по полу, бросание и ловля мяча.

Проприоцептивная система:

- Перетягивание каната.
- Толкание тележки с грузом.
- Обнимашки: крепкие объятия.
- Преодоление препятствий: ползание, перелезание, прыжки через препятствия.

Зрительная система:

- Найди отличия: нахождение отличий между двумя картинками.
- Лабиринты: прохождение лабиринтов.
- Предметы разной формы и цвета: сортировка предметов по цвету и форме.
- Световая панель: рисование на световой панели.

Слуховая система:

- Предметы, издающие звуки (камешки, шумовые инструменты и т. д.): угадывание звуков различных предметов.
- Музыкальная терапия: прослушивание музыки различных жанров.
- Музыкальные инструменты: игра на музыкальных инструментах.
- Дифференциация громкости и высоты звука: определение громкости и высоты звука.

Интеграция сенсорных игр в логопедические занятия:

Важным аспектом является интеграция сенсорных игр и упражнений в логопедические занятия. Например:

- Артикуляционная гимнастика с использованием тактильных материалов.
- Развитие фонематического слуха с использованием звуковых игрушек: дифференциация звуков, издаваемых различными игрушками.
- Развитие связной речи с использованием сенсорных коробок: описание предметов, находящихся в сенсорной коробке.
- Работа над просодикой речи с использованием музыки: речь под музыку, изменение темпа и ритма речи в соответствии с музыкой.

Совместная работа учителя-логопеда и воспитателя является необходимым условием для успешного развития сенсорной интеграции у детей с тяжелыми нарушениями речи. Создание сенсорно-ориентированной среды и проведение целенаправленных занятий, стимулирующих различные сенсорные системы, способствуют улучшению речевых и когнитивных навыков ребенка, повышает его адаптивность и улучшает качество жизни. Только благодаря тесному сотрудничеству и обмену опытом между учителем-логопедом и воспитателем можно обеспечить ребенку с ТНР оптимальные условия для развития и реализации его потенциала.

Литература:

1. Айрес, Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. Москва, 2009. 272 с.
2. Венгер, Л.А., Пилюгина, Э. Г. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. Москва, 1988. 144 с.
3. Использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми и или множественными нарушениями физического и или психического развития [Ассоциация специалистов сенсорной интеграции] Электрон. текстовые дан. — Москва, 2013. — Режим доступа: <https://sensoricinru.wordpress.com>.

Использование искусственного интеллекта на уроках литературы

Сергеева Евгения Николаевна, учитель русского языка и литературы;
Рыжова Светлана Александровна, учитель русского языка и литературы
МОБУ СОШ № 25 г. Сочи имени Героя Советского Союза Войтенко С. Е. (Краснодарский край)

В статье авторы описывают использование искусственного интеллекта на уроках литературы.

Ключевые слова: нейросеть, искусственный интеллект, прием.

Современный учитель русского языка и литературы оказался в точке бифуркации. С одной стороны — вековая традиция медленного чтения, требующая вдумчивости и тишины. С другой — поколение «цифровых аборигенов», для которых искусственный интеллект стал такой же естественной средой обитания, как книга для нас в детстве. Отрицание нейросетей в образовании сегодня сродни отрицанию калькулятора в инженерной школе в прошлом веке. Вопрос стоит не в том, допускать ли искусственный интеллект на уроки литературы, а в том, как сделать его инструментом развития аналитического мышления, а не способом ухода от него [1].

Главный страх любого словесника при виде нейросетей вроде ChatGPT или GigaChat — исчезновение «живой» мысли. Ученик перестает писать сочинения, ведь машина может выдать структурированный текст за секунды. Однако этот страх исчезает, как только мы меняем роль искусственного интеллекта на уроке.

Искусственный интеллект — идеальный инструмент для реализации приема «смена оптики». Мы привыкли, что учитель задает вопрос, ученик ищет ответ. Но если учитель поручает ученику проверить работу ИИ, динамика меняется кардинально. Ученик становится экспертом, критиком, редактором. Это переводит его из пассивного потребителя информации в активного субъекта обучения.

Практические методики использования искусственного интеллекта на разных этапах изучения текста позволяют следующие приёмы работы:

1. Генерация «неудобных» гипотез

Перед изучением романа «Преступление и наказание» можно дать задание парам: «Попросите нейросеть доказать, что Раскольников поступил морально правильно.

А теперь попросите ее доказать обратное». Увидев, как легко алгоритм манипулирует фактами из текста (или выдумывает цитаты), ученики неизбежно приходят к важнейшему выводу: машина оперирует словами, но не смыслом. Это отличный старт для дискуссии о философской подоплеке романа, где нет готовых ответов.

2. Искусственный интеллект как «наивный читатель»

Нейросети пока что плохо чувствуют подтекст, иронию и психологизм. Эту «слепоту» можно обратить в методическое преимущество. На уроке анализа «Горя от ума» попросите учеников сгенерировать «сухой пересказ» монолога Чацкого, а затем спросите: Почему ИИ не понял, что герой не просто говорит, а страдает? Что именно ускользнуло от искусственного интеллекта? Такой прием позволяет выявить природу художественного образа: то, что не сводится к сумме предложений.

3. Стилизация и лингвистический эксперимент

Для учителя русского языка искусственный интеллект — незаменимый помощник в демонстрации стилистической окраски. На уроке развития речи можно дать задание: «Напишите промпт (запрос) для нейросети, чтобы она переписала финал рассказа «Муму» в стиле хоррора, а затем — в стиле сентиментальной прозы XIX века». Сравнив результаты, ученики наглядно видят, как работают языковые средства: лексика, синтаксис, ритм. Это развивает навык стилистического анализа, который невозможно «списать» у нейросети, так как творческое задание требует осознанного формулирования запроса.

4. Визуализация без потери смысла

При изучении лирики (например, поэзии Серебряного века) нейросети для генерации изображений (Midjourney, Kandinsky) позволяют решить проблему «сухости» анализа. Ученики получают задание создать визуальный ряд

к стихотворению Блока, но с жестким условием: все детали на изображении должны быть аргументированы текстом. В процессе ученик перечитывает строки, вычленяет ключевые образы (цвет, свет, тень) и учится переводить метафору в визуальный код, что углубляет понимание авторского замысла.

Известно, что нейросети склонны выдумывать факты, цитаты и биографии писателей. В традиционной логике это недостаток. В логике современного урока литературы — мощный дидактический материал.

Учитель может намеренно предложить ученикам текст сочинения, сгенерированный искусственным интеллектом, с просьбой найти фактические ошибки, нестыковки в цитировании и логические противоречия. Ученик, который справляется с этой задачей, демонстрирует не просто знание текста, а глубокое понимание контекста. Он учится верификации информации — навыку, который становится ключевым в эпоху информационного шума.

Использование искусственного интеллекта на уроках литературы не упрощает работу учителя, как может показаться на первый взгляд, а усложняет ее, но переводит в новое качество. Словесник перестает быть единственным «источником знаний» и становится навигатором смыслов [2].

Когда ученик может за секунду получить биографию Достоевского или краткое содержание любой главы, задача учителя смещается в сторону того, что машина сделать не в силах:

- Научить чувствовать чужую боль через судьбу героя.
- Развить эмпатию, возникающую при медленном чтении.
- Сформировать эстетический вкус, позволяющий отличить истинную поэзию от графоманства, которое нейросеть может генерировать бесконечно.

Искусственный интеллект на уроке литературы — это не попытка заменить живое слово алгоритмом. Это попытка вернуть ученику радость открытия, освободив его от рутины пересказа и механического переписывания. Это способ научить подростка задавать правильные вопросы и к тексту, и к машине, и, в конечном счете, к самому себе.

Литература:

1. Гаврилина Ю. И., Платов А. В. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры, 2024 г.
2. Руденко Е. С., Турянская С. А. Генеративный искусственный интеллект для преподавателя: стратегии, инструменты, этика, 2025 г.

Пока нейросети учатся писать грамотно, наша задача — научить их думать самостоятельно. И парадокс заключается в том, что лучшим помощником в этой борьбе за живую мысль может стать тот самый «цифровой оппонент», который заставляет нас каждый раз доказывать: смысл рождается не в вычислении, а в переживании.

Говоря об искусственном интеллекте в образовании, нельзя ограничиваться технологическим оптимизмом. Есть три группы рисков, которые требуют педагогического осмысления.

1. Деформация когнитивных навыков. Исследования показывают: когда ученик знает, что в любой момент может обратиться к искусственному интеллекту, у него снижается внутренняя мотивация к запоминанию и глубинному анализу. Это не «устаревание» памяти, а её атрофия как мышцы, которую перестали тренировать. Компенсировать это можно только системным развитием метакогнитивных навыков — умения отслеживать собственное понимание и фиксировать моменты, где машина не может заменить личное усилие.

2. Цифровое неравенство нового типа. Раньше разрыв определялся доступом к устройствам и интернету, а сейчас качеством владения инструментами. Ученик, который умеет грамотно формулировать промпты, критически оценивать выдачи и комбинировать разные нейросети, получает колоссальное преимущество перед тем, кто использует данный источник только для списывания.

3. Размывание авторитета. Когда учитель ставит «неудовлетворительно» за работу, написанную нейросетью, а родитель дома разрешает её использовать, возникает конфликт норм. Школа оказывается между двух огней: требовать аутентичности и при этом готовить к жизни. Без открытого разговора о границах допустимого и совместной выработки этических правил (учителя, ученики, родители) этот конфликт будет только нарастать.

Интеграция искусственного интеллекта в образование — не горизонт, а реальность. Она уже меняет профессию учителя: от транслятора знаний к фасилитатору учебных стратегий, от «проверяльщика» к наставнику, который помогает выстроить отношения человека с интеллектуальными машинами.

Физкультминутки на занятиях как условие снижения утомляемости старших дошкольников

Сырых Алина Николаевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Статья посвящена выявлению отношения старших дошкольников к физкультминуткам на занятиях в детском саду как важном компоненте физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников, снижающем утомляемость и способствующем воспитанию индивидуального стиля здорового поведения и укрепления здоровья.

Ключевые слова: старшие дошкольники, утомляемость, физкультурно-оздоровительная деятельность, физкультминутки, смена видов деятельности.

Образовательная деятельность в детском саду — это существенная нагрузка на здоровье ребёнка, поэтому и в ФГОС ДО, и в Федеральной образовательной программе задача охраны и укрепления физического и психического здоровья определяется как краеугольная, от которой во многом зависит уровень развития ребёнка, его успехи в освоении необходимых знаний, умений во всех образовательных областях [9]. Актуальность проблемы использования физкультминуток на занятиях у старших дошкольников, как форме удовлетворения потребности в смене деятельности для снижения утомляемости на занятиях связана с растущим объемом познавательной информации, которую дети должны усваивать в ходе образовательной деятельности, что негативно сказывается на их психоэмоциональном состоянии.

Исследователи проблемы здоровьесбережения обучающихся разных возрастов Л. Н. Волошина [1], Г. С. Никифоров [5], С. Годдард Блайт [2] сопрягают её с увеличением интеллектуальных нагрузок в процессе обучения, использованием новейших научно-технических достижений и мобильных технологий, что ведет к резкому снижению двигательной активности, уменьшению физических нагрузок. Эта проблема актуальна и для детей дошкольного возраста, ведь информационные технологии уже прочно вошли в их жизнь. «Более 80 % детей старшего дошкольного возраста активно используют планшеты, компьютеры, iPad и другие гаджеты», — пишет Е. Е. Клопова, — и далее приводит цифры, характеризующие отношение родителей к данной ситуации: «88 % родителей считают, что в старшем дошкольном возрасте ребёнку уже необходимо пользоваться, как минимум, планшетом, и поддерживают его в стремлении к использованию различных гаджетов» [3, с.33]. О рисках использования цифровых медиа в детском саду и дома, соблюдения определённых правил при их применении пишут Г. У. Солдатов и О. И. Олькина [8].

Чем старше ребёнок, тем больше времени он затрачивает на компьютерные игры. Запретить использование современных технологий нельзя, тем более что есть исследования: Е. Е. Клоповой, Ю. А. Романовой [3, с. 33], Г. У. Солдатовой, О. И. Олькиной [8], доказывающие положительное влияние компьютерных игр на познавательное развитие детей. Возможно регулирование количества

времени, проводимого дошкольником за компьютером, но и это сделать сложно. Значит, следует искать способы снижения ущерба для здоровья длительного пребывания детей в сидячем положении, ухудшающем кровообращение и вентиляцию лёгких, отрицательно влияющем на зрение, осанку и ведущего к гиподинамии и гипокинезии. Один из способов — приучить дошкольников к выполнению доступных и несложных правил, в числе которых выполнение физкультминуток на любых занятиях, требующих сохранения статического положения тела и концентрации внимания на протяжении длительного времени.

В фокусе внимания данной статьи находится выявление отношения детей старшего дошкольного возраста к физкультминуткам на занятиях в детском саду. Данное эмпирическое исследование проводилось в старше-подготовительной группе МБОУ «Песчанская средняя общеобразовательная школа» Ивнянского района, Белгородской области.

Наш интерес к исследованию проблемы организации физкультминуток вызван рядом причин: пониманием значимости указанной формы физкультурно-оздоровительной работы для повышения психической адаптации к интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам детей подготовительной к школе группы; осознанием ценности физкультминуток для снятия тревожности, мобилизации усилий, поднятия эмоционального тонуса и настроения на дальнейшую деятельность.

Включение физкультминуток в физкультурно-образовательную деятельность дошкольного учреждения в качестве обязательного компонента на занятиях, требующих длительного сохранения статического положения, основывается на явлении смены видов деятельности, которую описал и объяснил И. М. Сеченов как механизм активного отдыха [6]. В основе данного явления лежат индукционные взаимоотношения между нервными центрами (возбуждением и торможением — возбуждение одного центра вызывает торможение противоположного).

Для диагностики психоэмоционального отношения детей к физкультминуткам мы взяли тест Макса Люшера в интерпретации Л. Н. Собчик [7], но изменили вопросы в беседе, чтобы приблизиться к теме исследования. Цель состояла в выявлении эмоционального отношения дошкольников к физкультминуткам на занятии.

В соответствии с темой мы дополнили стандартный стимульный материал (8 квадратных цветowych карточек) сюжетными картинками: дети на занятиях по математике, рисованию, развитию речи, познавательному развитию; дети выполняют упражнения на физкультминутке. Для беседы были разработаны вопросы, позволяющие выявить чувства и эмоции сопровождающие занятия и физкультминутки, в которых дети участвуют каждый день. Результаты показали следующее: 100 % детей утверждали, что на занятиях проводятся физкультминутки и безошибочно выбрали картинки с их изображением. 22 % воспитанников выбрали для картинок с изображением физкультминуток только основные цвета; 35 % — выбрали три основных цвета и один дополнительный; 28 % — выбрали поровну — два основных и два дополнительных цвета; 15 % — выбрали один основной и три дополнительных цвета. Детей, которые бы все картинки с изображением физкультминуток отметили безразличными или неприятными цветами в группе не оказалось. Среди до-

полнительных цветов, которые выбирали дети, чёрный и серый не встречался ни разу.

Анализ выборов детей показывает, что физкультминутки в большинстве случаев получили положительную эмоциональную оценку.

Построение всего ряда цветов к одной выбранной картинке с изображением детей на физкультминутке и определение *суммарного отклонения от аутогенной нормы* (СО) — позволило определить показатель степени эмоционального дискомфорта. Для этого сравнивали порядок мест, которые занимали цвета в выборе ребёнка, с «идеальным» расположением — 34251607. Затем вычисляли разницу между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета и суммировали абсолютные величины, без учёта знака. Полученные результаты интерпретировали по методике А. О. Прохорова [4], который выделил 5 степеней эмоционального состояния детей на основе *суммарного отклонения от аутогенной нормы*.

Мы получили следующие результаты (табл. 1)

Таблица 1. **Уровень эмоционального отношения детей к физкультминуткам на основе оценки суммарного отклонения от аутогенной нормы**

Уровень эмоционального отношения ребёнка к физкультминуткам, диапазон значений СО (n-25)	Количество респондентов (в процентах)	Средний балл
1 уровень (0–6 баллов). Отсутствие или незначительная непродуктивная нервно-психическая напряжённость	4 %	5,0
2 уровень (8–12 баллов). Незначительная непродуктивная нервно-психическая напряжённость	20 %	10,7
3 уровень (14–20 баллов). Средний уровень непродуктивной нервно-психической напряжённости.	44 %	17,0
4 уровень (22–26 баллов). Повышенный уровень непродуктивной нервно-психической напряжённости, сниженная нервно-психическая устойчивость.	24 %	22,5
5 уровень (28–32 балла). Выраженная непродуктивная напряжённость, низкая нервно-психическая устойчивость.	8 %	26,8

Итак, диагностика эмоционального отношения старших дошкольников к физкультминуткам показала, что 68 % воспитанников подготовительных групп (сумма респондентов первых трёх уровней) имеют в большей или меньшей степени, но эмоционально положительное отношение к данной форме активного отдыха, используемого для снятия усталости и восстановления работоспособности на занятии. Эмоциональное отношение к физкультминуткам у 32 % детей этих же групп (сумма респондентов 4 и 5 уровней) нуждается в коррекции. Эти дети быстро утомляются, легко отвлекаются, эмоциональный фон колеблется между восторженным состоянием и подавленностью, раздражительностью. Часто испытывают тревожность, бессилие и отсутствие желания что-то делать.

Полученные результаты убедили, что в большинстве случаев физкультминутки эмоционально положительно воспринимаются детьми, значит способствуют повышению психической адаптации к интеллектуальным

и эмоциональным нагрузкам, поддерживают высокий уровень познавательной мотивации, содействуют быстрому восстановлению нервно-психической активности; снимают тревожность, мобилизуют усилия, поднимают эмоциональный тонус на занятии; нейтрализуют отрицательные последствия воздействия на психику ребёнка, не справившегося с заданием.

Но в группе есть дети, для которых физкультминутки не представляют интереса, они безразлично относятся к данному виду активной двигательной деятельности. Анкетирование педагогов позволило сделать выводы, что причины этого кроются в не регулярном использовании физкультминуток (46 % педагогов); недостаточном уровне компетентности педагогов в организации физкультминуток (30 %). Кроме этого важной причиной индифферентного отношения к физкультминуткам 24 % педагогов назвали индивидуальные особенности детей, ведь у каждого из них разная потребность в двигательной активности.

Литература:

1. Волошина Л. Н. Теоретические и методические основы физического воспитания детей раннего и дошкольного возраста: учебное пособие. — М.: КНОРУС, 2023. — 264с.
2. Годдард Блайт С. Оценка нейромоторной готовности к обучению: диагностический тест уровня развития ИНФП и школьная коррекционная программа. — М.: Линка-Пресс, 2024. 93с.
3. Клопова Е. Е., Романова Ю. А. Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников // Вестник практической психологии. 2020. -Т. — 17. № 1. С. 32–40.
4. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А. О. Прохоров. — М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2004. — 176с.
5. Никифоров Г. С., Дудченко З. Ф. Концепция здорового образа жизни: история становления // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, 2017. — Т.27. — № 1. — С. 99–106.
6. Сеченов И. М. Физиология. Избранные произведения в 4 частях. Часть 4. — М.: Изд-во Юрайт, 2025. — 331с. // Образовательная платформа Юрайт. — URL: <https://urait.ru/bcode/563212>
7. Собчик Л. Н. МЦВ — метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера: Практ. рук. — СПб.: Речь, 2001. — 99с.
8. Солдатова Г. У., Олькина О. И. Игры с правилами // Дети в информационном обществе. — 2017. № 27. С. 27–36.
9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М.: Мозаика-Синтез, 2023. — 256с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Проблемы организации физической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы и пути их решения

Жданов Константин Ренатович, студент

Научный руководитель: Пахомов Валерий Валерьевич, преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (Кемеровская область)

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации физической подготовки личного состава уголовно-исполнительной системы (УИС) Российской Федерации. Проанализированы системные, материально-технические и мотивационные факторы, негативно влияющие на эффективность данного направления служебной подготовки. На основе изучения нормативно-правовой базы, ведомственных отчетов и специальной литературы автором предложен комплекс мер, направленных на совершенствование системы физической подготовки, включающий модернизацию инфраструктуры, внедрение современных методик и усиление роли психолого-педагогического компонента. Делается вывод о необходимости трансформации физической подготовки из формального норматива в ключевой элемент профессиональной надежности и здоровья сотрудника УИС.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система (УИС), физическая подготовка, служебная подготовка, профессиональная надежность, физическая готовность, нормативы, инфраструктура, мотивация.

Введение

Физическая подготовка (ФП) сотрудников уголовно-исполнительной системы представляет собой неотъемлемый компонент профессиональной готовности, обеспечивающий способность эффективно и безопасно выполнять служебные задачи в экстремальных условиях. Специфика службы в УИС, сопряженная с рисками противодействия со стороны осужденных, необходимостью пресечения правонарушений и действий в чрезвычайных ситуациях, предъявляет повышенные требования к физическим кондициям личного состава. Однако организация ФП на практике сталкивается с рядом системных противоречий, снижающих ее результативность. Целью данной статьи является выявление ключевых проблем в организации ФП с сотрудниками УИС и разработка научно-обоснованных рекомендаций по их преодолению.

1. Нормативно-целевые противоречия в системе физической подготовки

Основой организации ФП в УИС служат ведомственные приказы и наставления, регламентирующие периодичность, объемы и контрольные нормативы. Первой проблемой является формализация оценки. Система зачастую сводится к периодической (два раза в год) сдаче установленных нормативов (бег, подтягивание, упраж-

нения на силу и т. д.). Такой подход не учитывает индивидуальных особенностей сотрудников (возраст, состояние здоровья, тип телосложения) и мало связан с моделированием реальных профессиональных ситуаций, где требуются комплексные навыки: силовая выносливость, координация, скоростно-силовые качества в совокупности.

Кроме того, существующие нормативы зачастую не дифференцированы для сотрудников, выполняющих различные функциональные обязанности (административный персонал, кинологи, сотрудники охраны, спецназ), что приводит к нерациональному распределению ресурсов и снижению мотивации.

2. Дефицит материально-технического и кадрового обеспечения

Реальная практика в многих учреждениях УИС свидетельствует о хроническом недостатке современных спортивных сооружений, инвентаря и оборудования. Залы ФП, если и существуют, часто не соответствуют санитарным и методическим требованиям, укомплектованы устаревшим инвентарем. Это особенно характерно для удаленных колоний-поселений и учреждений в сельской местности.

Острой является проблема кадрового обеспечения. Должности инструкторов по ФП нередко занимают сотрудники без профильного педагогического или физкультурного образования, что ведет к использованию уста-

ревших, а иногда и травмоопасных методик. Отсутствие системы непрерывного повышения квалификации таких специалистов не позволяет внедрять современные знания в области спортивной физиологии, биомеханики и спортивной медицины.

3. Мотивационно-психологические и организационные барьеры

Высокая служебная загруженность, дежурства, сверхурочная работа приводят к физической и психологической усталости сотрудников, что формирует отрицательную установку на обязательные занятия ФП, воспринимаемые как дополнительная нагрузка. Слабая материальная и моральная стимуляция (надбавки, знаки отличия, карьерные предпочтения для демонстрирующих высокие результаты) лишь усугубляет эту проблему.

Еще одним барьером является отсутствие культуры здоровья и физического самосовершенствования в служебных коллективах. ФП позиционируется не как личная ценность и ресурс профессионального долголетия, а как административное требование.

4. Пути решения и рекомендации

Для преодоления выявленных проблем необходим комплексный подход:

Совершенствование нормативной базы: Переход от жестких нормативов к многоуровневой системе оценки, включающей выполнение нормативных комплексов, тестирование в условиях, приближенных к профессиональной деятельности (полосы препятствий, ситуационные тренинги), и учет динамики индивидуальных показателей.

Модернизация инфраструктуры и кадров: Развитие целевой программы оснащения учреждений УИС модульными спортивными залами и современным инвентарем.

Введение обязательных требований к образованию инструкторов по ФП и создание системы их регулярного повышения квалификации на базе профильных вузов ФСИН России.

Внедрение дифференцированных программ: Разработка отдельных программ ФП для различных категорий сотрудников с акцентом на профессионально-значимые качества (например, выносливость для патрульных, скоростно-силовые качества для групп быстрого реагирования).

Формирование мотивационной среды: Введение действенных стимулов (дополнительные дни отпуска, финансовые премии, награды). Популяризация спорта через организацию ведомственных соревнований, спартакиад, создание условий для семейного спорта. Активное использование технологий фитнес-трекинга для самоконтроля.

Интеграция психологической и физической подготовки: Совместное проведение занятий по ФП и психологической подготовке для отработки навыков самоконтроля, управления эмоциями и принятия решений в условиях физических нагрузок.

Заключение

Проблемы организации физической подготовки в УИС носят системный характер и требуют пересмотра не только методик, но и философии подхода к физическому состоянию сотрудника. Трансформация ФП из формального отчетного элемента в непрерывный, научно-обоснованный, ресурсно обеспеченный и мотивационно подкрепленный процесс является ключевым условием повышения профессиональной надежности, эффективности и сохранения здоровья личного состава уголовно-исполнительной системы. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку и апробацию конкретных дифференцированных программ ФП для различных служб УИС.

Литература:

1. Приказ ФСИН России от 27.12.2017 № 1480 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в уголовно-исполнительной системе».
2. Приказ Минюста России от 04.06.2018 № 115 «Об утверждении Инструкции по организации профессиональной подготовки в уголовно-исполнительной системе».
3. Единые нормативы по физической подготовке для личного состава органов внутренних дел Российской Федерации, ФСИН России и иных федеральных органов исполнительной власти, где предусмотрена служба (утверждены совместным приказом).
4. Андреев, С. Н. Профессионально-прикладная физическая подготовка сотрудников правоохранительных органов: учебное пособие / С. Н. Андреев. — М.: Юнити-Дана, 2019.
5. Физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел: учебник / под ред. В. В. Тарасова. — М.: ДГСК МВД России, 2020.

Методика формирования психофизиологической устойчивости курсантов при выполнении упражнений по стрельбе в условиях динамично меняющейся тактической обстановки

Иоганнес Инна Сергеевна, курсант;
Коровина Карина Андреевна, курсант;
Отрощенко Полина Денисовна, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, старший преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (Кемеровская область)

В современной профессиональной деятельности сотрудников силовых структур ключевое значение приобретает высокая психофизиологическая устойчивость при применении огнестрельного оружия в условиях непредсказуемой тактической обстановки. Курсанты вузов МВД, ФСБ, ФСИН и других ведомств регулярно выполняют стрелковые упражнения, однако традиционные программы огневой подготовки часто не учитывают динамику тактической ситуации, что приводит к снижению качества стрельбы и возрастанию уровня стресса.

Актуальность разработки специальной методики заключается в необходимости системного формирования психофизиологической устойчивости курсантов, позволяющей сохранять меткость и оперативность реакции при резких изменениях тактической обстановки (движущиеся цели, внезапные звуковые и световые раздражители, смена позиции, ограниченное время на решение). Решение этой задачи требует интеграции элементов физической, психологической и тактической подготовки в единую обучающую систему.

Теоретические основания психофизиологической устойчивости. Под психофизиологической устойчивостью в контексте стрельбы понимают способность курсанта сохранять оптимальный уровень возбуждения, управление эмоциональным состоянием и точность движений при высокой информационной и временной нагрузке [1]. В условиях применения боевого оружия на организм воздействуют стрессоры: шум выстрела, отдача, ограниченное время, риск ошибки, социальная ответственность, что приводит к изменению показателей сердечнососудистой и дыхательной систем, а также к ухудшению координации и внимания.

Эмпирические исследования показывают тесную связь между уровнем психоэмоциональной устойчивости и качеством стрельбы: снижение тревожности и развитие навыков саморегуляции позволяют поддерживать стабильную технику принятия решения и меткость выстрела. При этом у курсантов с различными типами нервной системы отмечены различия в адаптации к стрелковой нагрузке: у одних преобладают реакции монотонности и рассеянности, у других — избыточное возбуждение и нестабильное внимание.

Специфика упражнений стрельбы в динамичной тактической обстановке. Практическая реализация подготовки курсантов в условиях динамично меняющейся об-

становки предполагает использование комплексных упражнений, включающих:

- стрельбу после физической нагрузки (бег, приседания, отжимания, преодоление полос препятствий), имитирующей усталость на реальном служебном задании [2];
- стрельбу по движущимся и появляющимся мишеням, смена позиции стрелка (стойка, лёжа, за укрытием), сокращённое время на выбор и поражение цели;
- имитацию экстремальных условий (звуковые эффекты, сирены, стробоскопический свет, элементы ролевого сценария), приближающих обстановку к реальной конфронтации.

Подобные упражнения способствуют не только укреплению техники стрельбы, но и формированию ситуативной стрессоустойчивости — способности быстро адаптироваться к новым тактическим условиям и сохранять эффективность действий. При этом важно поэтапное усложнение: от стандартных нормативов к стрельбе в условиях ограниченного времени, физической усталости и эмоционального напряжения.

Методика формирования психофизиологической устойчивости. Предлагаемая методика строится на принципах системного, поэтапного и индивидуализированного подхода и включает несколько взаимосвязанных компонентов.

1. Преподавательскоорганизационный блок.

На начальном этапе проводится инструктаж по безопасности, моральноправовой регламент применения оружия, формирование правильных установок на ответственное использование оружия. Курсанты изучают алгоритмы действий при стрельбе, последовательность действий при работе с оружием, возможные ошибки и их последствия, что снижает неопределённость и тревожность.

Преподаватели огневой подготовки обучаются элементам психологического сопровождения: диагностике уровня тревожности, обучению саморегуляции, работе с типологическими особенностями курсантов. На каждом занятии планируется не только техническая отработка, но и краткий психологический разбор состояний до и после стрельбы.

2. Психологический блок.

Ключевыми элементами являются:

- обучение навыкам саморегуляции: техники дыхания, расслабления мышц, кратковременной концентрации внимания на цели;

— развитие уверенности в оружии и своих действиях через постепенное наращивание нагрузки и положительный опыт успешных упражнений;

— применение методов понижения непродуктивного стресса: самообучение (представление успешного выстрела), визуализация, элементы когнитивной коррекции установок относительно «опасности» оружия.

Параллельно используются тренинги, направленные на развитие волевых качеств, устойчивости к сенсорной перегрузке и умения сохранять внимание при противоречивой информации (например, звук сирены одновременно с появляющейся мишенью) [5].

3. Физический и физиологический блок.

Формирование физической устойчивости включает:

— упражнения с элементами силовой и выносливой нагрузки непосредственно перед стрельбой (бег на короткие дистанции, приседания, отжимания, имитация переноса снаряжения);

— отработку стрельбы в различных физиологических состояниях: при повышенной частоте сердечных сокращений, учащённом дыхании, умеренной усталости [3];

— использование специальных тренингов пулевой стрельбы, разработанных для формирования ситуативной стрессоустойчивости и устойчивой моторной координации.

Цель этих мероприятий — научить курсанта сохранять стабильность прицела и точность выстрела даже при изменениях физиологических параметров, что особенно важно при динамичной тактической ситуации.

4. Тактикоигровой блок.

Для моделирования реальной обстановки применяются упражнения в формате:

— соревновательных упражнений (стрельба по времени, соревнование между курсантами в условиях имитации тактического развёртывания);

— ролевых сценариев: имитация задержания, преследования, действий в темноте или при ограниченной видимости, смена ролей «преследуемый — преследователь»;

— использование мультимодальных раздражителей (звук, свет, команды, внезапное появление мишеней и их исчезновение), вынуждающих стрелка быстро адаптироваться к изменению условий.

Тактикоигровой блок позволяет формировать не только технику стрельбы, но и стратегическое мышление, способность быстро оценивать обстановку и принимать решения в условиях дефицита времени [4].

Примеры практического применения упражнений.

В рамках методики могут использоваться следующие типовые упражнения:

1. Упражнение «Стрельба после физической нагрузки»

2. Курсант выполняет 50–100 м спринта, затем в течение 10–15 секунд занимает позицию и поражает мишень из пистолета на дистанции 10–15 м. После нескольких повторов вводится дополнительный элемент — смена позиции (стойка, лёжа) или сокращение времени на прицеливание.

3. Упражнение «Движущаяся мишень + смена обстановки»

4. На направляющей полосе движется мишень, курсант должен произвести несколько выстрелов по ней. Одновременно включаются звуковые сигналы (сирена, команды), а преподаватель может подавать дополнительные инструкции, требующие изменения тактики стрельбы.

5. Упражнение «Соревновательная стрельба в условиях шума»

6. Курсанты разделяются на пары/команды и выполняют задание на поражение нескольких мишеней за ограниченное время при одновременном воспроизведении фонового шума и громких команд. Оценивается не только результативность, но и стабильность техники стрельбы и скорость принятия решений [6].

7. Упражнение «Ролевой сценарий с внезапным появлением целей»

8. В рамках имитации задержания или конфликта курсант движется по заданному маршруту, оценивает обстановку и при появлении мишени (человекоподобной мишени или мишени-силуэта) должен принять решение о применении оружия и выполнить выстрел, учитывая прикрытие гражданских.

После каждого упражнения проводится краткий разбор: обсуждаются эмоциональные состояния, типичные ошибки, особенности реакции организма, а также способы саморегуляции, которые помогли сохранить контроль [7].

Предлагаемая методика позволяет интегрировать психофизиологическую подготовку в существующую систему огневой и тактической подготовки курсантов, что повышает эффективность профессиональной подготовки и снижает риск ошибок при реальном применении оружия. Эмпирические данные показывают, что регулярное применение упражнений в условиях динамично меняющейся обстановки способствует развитию ситуативной стрессоустойчивости, улучшает качество принятия решений и повышает меткость стрельбы даже при повышенной нагрузке.

Перспективными направлениями дальнейшего развития методики являются:

— внедрение элементов виртуальной и дополненной реальности для моделирования сложных тактических сценариев;

— использование биометрических данных (пульс, вариабельность сердечного ритма, дыхание) для мониторинга психофизиологического состояния курсантов и индивидуальной коррекции нагрузки;

— разработка программ дифференцированного обучения с учётом типологических особенностей нервной системы и личностных характеристик курсантов.

Методика формирования психофизиологической устойчивости курсантов при выполнении упражнений стрельбы в условиях динамично меняющейся тактической обстановки представляет собой комплексное пе-

дагогическое решение, объединяющее элементы физической, психологической и тактической подготовки. Её реализация позволяет не только повысить техническую подготовленность, но и сформировать у курсантов устой-

чивость к стрессу, способность быстро адаптироваться к изменяющейся обстановке и ответственно использовать огнестрельное оружие в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Беляков С. В., Мефодиева Ю. А. Актуальность формирования психоэмоциональной устойчивости курсантов ФСИН России при стрельбе из пистолета Макарова // Research journal of the National Academy of Criminal Investigation. — 2017. — № 66 (декабрь). — С. 1–8.
2. Бондарева Н. А. Психологическая подготовка стрелка: формирование психологической устойчивости и техники выполнения выстрела // Молодой учёный. — 2019. — № 23 (261). — С. 196–199.
3. Воробьёв В. А. Психофизиологические предикторы успешности стрельбы из пистолета // Современные проблемы биологии и химии. — 2019. — № 1. — С. 117–123.
4. Воротников, В. В. Психологические особенности курсантов вузов МВД России и их влияние на качество огневой подготовки // Вопросы психологии. — 2018. — № 6. — С. 65–72.
5. Данчуков А. А. Развитие психологической устойчивости курсантов за счёт оптимизации огневой подготовки // Молодой учёный. — 2022. — № 24 (420). — С. 1–5.
6. Жуков А. А. Формирование психоэмоциональной устойчивости курсантов в процессе стрелковой подготовки // Проблемы профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов. — 2020. — № 4. — С. 102–108.
7. Козлова Л. А. Психологическая характеристика техники выполнения выстрела и пути оптимизации психофизиологической подготовки курсантов // Научнометодический журнал Сибирского университета. — 2018. — № 6. — С. 45–52.

Математическая модель аэробной физической тренировки мужчин различного возраста

Магомедов Магомед Газимагомедович, кандидат педагогических наук, доцент;

Самурханова Алима Агамирзаевна, кандидат биологических наук, доцент;

Мусаева Заира Магомедовна, старший преподаватель

Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова (г. Махачкала)

В статье представлена математическая модель аэробной физической тренировки (ФТ) для ранее нетренированных мужчин в возрасте 18–60 лет, позволяющая прогнозировать прирост максимального потребления кислорода (МПК) в зависимости от параметров тренировочной программы. Полученное уравнение позволяет прогнозировать относительный прирост МПК (в %) с доверительным интервалом 1–1,5 % (при $p < 0,05$). Анализ результатов показал, что ключевым фактором эффективности тренировки является интенсивность нагрузки, а вклад объёмных характеристик (длительность, частота, продолжительность) менее значим. Разработанная модель даёт возможность внедрить чёткие количественные критерии управления тренировочным процессом в практику физического воспитания.

Ключевые слова: математическая модель, аэробная физическая тренировка, максимальное потребление кислорода (МПК), интенсивность нагрузки, нетренированные мужчины, регрессионный анализ, прогнозирование эффективности, физическая работоспособность.

Целью нашего исследования была разработка математической модели физической тренировки (ФТ) ранее нетренированных мужчин различного возраста, позволяющей определять конечный эффект той или иной тренировочной программы.

Методика. Проводились теоретический анализ и обобщение, а также систематизация и математическая обработка большого количества результатов экспериментальных исследований по аэробной ФТ. Искомую зависимость находили с помощью ЭВМ «ЕС-1035» по программе, составленной доктором технических наук Ю. П. Гавриковым. Использовался аппарат регрессионного анализа поиска аппроксимирующей функции по методу наименьших квадратов [1] с дальнейшей оценкой всей совокупности опытных точек по критерию Шовине [2].

В качестве рабочей логической модели была принята зависимость:

МПК (максимальное потребление кислорода) = (Д, Ч, П, И, У),

(1)

где МПК — прирост МПК за тренировочный период, Д — длительность отдельной тренировки, Ч — частота (количество тренировок за неделю), П — общая продолжительность тренировочного периода, И — интенсивность упражнений, У — уровень МПК в начале тренировки.

При этом были приняты следующие допущения: упражнения, выполняемые интервальным методом, при равном объеме механической работы имеют такие же возможности в повышении МПК, как и упражнения, выполняемые непрерывным методом [8, 10, 14]; относительная величина прироста МПК, получаемая при аэробной ФТ продолжительностью 1–6 месяцев у ранее нетренированных мужчин различного возраста (при прочих равных условиях), достоверно не отличается [10, 11]; абсолютная величина МПК, полученная в тесте на тредбане, в среднем на 10 % выше значения МПК, фиксируемого в тесте на велоэргометре (4); относительная величина прироста МПК при тренировке в беге и на велоэргометре (при прочих равных условиях) одинакова [12, 14].

Единицы измерения изучаемых параметров были унифицированы следующим образом: МПК — относительная величина — в процентах, абсолютная — в мл·кг — 1 мин⁻¹; Д, Ч и П — в минутах, количестве раз в неделю и неделях, соответственно; И — величина ЧСС в процентах от максимума для данной возрастной группы в определенном виде упражнений (беге или педалировании на велоэргометре [6]. Например, если беговая тренировка 25-летних мужчин проводилась с ЧСС 170 уд. мин., то величина И составит 87,2 %; У — величина отношения к среднему значению МПК для соответствующего возраста [3]. Например, начальный уровень МПК для группы 25-летних мужчин определен в тесте на тредбане и составляет 50,0 мл. кг. в мин. Измеренный в тесте на велоэргометре, он составит 45,0 мл. кг. мин. Разделив данную величину на среднюю для этого возраста (47,5 мл. кг. мин.), получим 0,94, что и принималось нами в качестве цифрового значения параметра У.

Результаты. Проведенная нами широкая систематизация результатов более чем 30 исследований позволила сформировать достаточно однородный массив исходных данных, который объединил 105 вариантов аэробной ФТ нетренированных ранее лиц в возрасте 18–60 лет с проведением около 850 человеко-испытаний. Диапазон исходных значений параметров уравнения (1) для Д составил 5–60 мин, для Ч — 1–6 раз в неделю, для П — 1–26 недель, для И — 58,8–100,0 % от максимальной ЧСС, для У — 0,598–1,036 от средней возрастной нормы и для МПК — от -0,8 до +42,2 %.

В результате математической обработки исходных результатов получено уравнение, прогнозирующее прирост МПК при аэробной ФТ:

$$\text{МПК} = 275 \cdot 10^{-6} \cdot \text{Д} \cdot 0,101 \cdot 40,384 \cdot \text{П} \cdot 0,272 \cdot \text{И} \cdot 2,041 \cdot \text{У} - 1,620$$

Например, при Д=20 мин, Ч=5 раз, П=16 недель, И=0,88 и У — средняя возрастная норма МПК равно 13,8 %. Величина доверительного интервала для кривой (2) при $p < 0,05$ составляет 1–1,5 %.

Следует подчеркнуть, что данная зависимость корректно описывает среднюю динамику МПК только у группы занимающихся (не менее 6 чел.), так как при математической обработке использовались только среднегрупповые данные.

Обсуждение. Наша модель еще раз подчеркивает, что конечный эффект ФТ определяется многими ее характеристиками, причем их «вес» неравнозначен. Главным фактором тренировки (при данных единицах измерения ее характеристик) необходимо признать интенсивность. Аналогичное заключение было получено в ряде экспериментальных работ [7, 10, 13]. Этот факт объясняется, по-видимому, тем, что именно интенсивностью обуславливает степень гипоксии в мышцах, которая стимулирует аэробный метаболизм. Взаимосвязь величины начального уровня МПК и эффективности ФТ имеет обратный характер: увеличение исходного уровня ведет к снижению относительного прироста МПК, что хорошо согласуется с результатами экспериментальных исследований [6, 14]. При соответствии начального уровня МПК должному указанному фактору не влияет на величину эффективности. В этом случае мы можем определить эффективность ФТ с максимальными параметрами объема и интенсивности. Расчеты показывают, что за полгода аэробной ФТ длительностью 60 мин со 100 %-ной интенсивностью, проводимой 6 раз в неделю, можно поднять МПК максимум на 25,0 %.

Характеристики объема ФТ вносят наименьший вклад в величину ее эффективности. Иерархия длительности, частоты и продолжительности свидетельствует о том, что рост тренированности зависит не столько от величины объема тренировочного воздействия, сколько от характера его распределения во времени. Получается, что в любом случае рациональнее заниматься ежедневно по 10 мин, чем 1 раз в неделю по 1 ч. Опираясь одними параметрами объема при меньшей продолжительности тренировки, можно легко достигнуть большего эффекта, в то же время при меньшей частоте тренировок это практически невозможно.

Если принять во внимание наличие достоверной корреляционной связи между величиной МПК и результатами в беге на 2 км и более, то, используя зависимость (2), можно строить целенаправленный педагогический процесс подготовки к выполнению учебных нормативов или норм ГТО.

На практике часто возникают непредвиденные обстоятельства, мешающие регулярно выдерживать планы подготовки. С помощью математической модели можно вносить необходимые коррективы в схему ФТ. Например, если из трех запланированных в неделю занятий два сорвалось (т. е. величина фактора частоты снизилась на 67 %), то чтобы компенсировать это, нужно увеличить длительность оставшегося занятия в 2 раза, а интенсивность на 10 %, а чтобы повысить эффективность ФТ, например на 20 %, необходимо либо увеличить интенсивность на 9 %, частоту на 60 %, продолжительность на 97 %, длительность более чем на 200 %, либо «снизить» начальный уровень на 11 %.

Заключение. Данная математическая модель эффективности аэробной ФТ позволяет внедрить в практику физического воспитания четкие количественные критерии управления и прогнозирования, а также дает возможность прояснить ряд спорных в настоящее время теоретических вопросов.

Литература:

1. Гавриков, Ю. П. Методы регрессионного анализа в прикладных исследованиях / Ю. П. Гавриков. — М.: Наука, 1985. — 215 с.
2. Шовине, П. Основы статистического контроля качества / П. Шовине; пер. с франц. — Л.: Политехника, 1990. — 184 с.
3. Волков, Н. И. Биоэнергетика спорта / Н. И. Волков. — М.: Физкультура и спорт, 2000. — 128 с.
4. Карпман, В. Л. Тестирование в спортивной медицине / В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский, И. А. Гудков. — М.: Физкультура и спорт, 1988. — 208 с.
5. Солодков, А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник / А. С. Солодков, Е. Б. Сокологуб. — 8е изд. — М.: Спорт, 2020. — 624 с.
6. Уилмор, Дж. Х. Физиология спорта и двигательной активности / Дж. Х. Уилмор, Д. Л. Костилл; пер. с англ. — Киев: Олимп. лит., 1997. — 503 с.
7. Платонов, В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. — Киев: Олимпийская лит., 1997. — 558 с.
8. Амосов, Н. М. Физические нагрузки — норма жизни / Н. М. Амосов. — Киев: Здоровье, 1989. — 96 с.
9. Аулик, И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И. В. Аулик. — 2е изд., перераб. и доп. — М.: Медицина, 1990. — 192 с.
10. Селуянов, В. Н. Технология оздоровительной физической культуры / В. Н. Селуянов. — М.: ТВТ Дивизион, 2009. — 192 с.

Влияние регулярных занятий плаванием на сотрудников уголовно-исполнительной системы

Поляченко Анастасия Андреевна, студент

Научный руководитель: Пахомов Валерий Валерьевич, преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (Кемеровская область)

В статье изучается влияние регулярных занятий плаванием на физическое и психологическое состояние сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС). Рассмотрено влияние занятий плаванием на физическую подготовку, здоровье и качество жизни сотрудников. Показано, что плавание способствует укреплению иммунитета, нормализации артериального давления, улучшению дыхательной функции и снижению уровня стресса.

Ключевые слова: плавание, физическая подготовка, сотрудники УИС, стрессоустойчивость, здоровье, профилактика заболеваний.

Сотрудники уголовно-исполнительной системы подвергаются значительным физическим и психологическим нагрузкам в процессе выполнения служебных обязанностей. Высокий уровень стресса, связанный с работой в закрытых учреждениях и необходимостью постоянного взаимодействия с заключёнными, требует от сотрудников высокой физической и психологической устойчивости. Плавание представляет собой эффективный инструмент поддержания здоровья и повышения работоспособности.

Одним из важнейших преимуществ плавания является его оздоравливающее воздействие на организм. Вода стимулирует кровообращение, укрепляет сердце и сосуды. Научно и практически доказана польза плавания для дыхательной системы. Мощные вдохи и выдохи и задержка

дыхания развивают диафрагму, мышцы грудной клетки, увеличивают объём лёгких. Регулярные занятия плаванием также поддерживают общий тонус организма, способствуют гармоничному развитию всех групп мышц, увеличению выносливости и координации движений.

Плавание — хороший способ закалить и оздоровить организм при низких температурах и других изменениях окружающей среды. Вода обладает высокой теплопроводностью, что обусловлено сильным закаливающим эффектом [1].

Вода создает уникальную среду для тренировок, позволяя минимизировать нагрузку на суставы и позвоночник, что особенно важно для сотрудников, вынужденных длительное время находиться в неподвижном положении или испытывать чрезмерные нагрузки на

спину и ноги. Упражнения в воде облегчают процесс реабилитации после травм и ускоряют восстановление после сложных смен. Необходимо отметить, что следует избегать перегрузок и выбирать интенсивность и длительность тренировок индивидуально.

Стресс является постоянной составляющей профессиональной деятельности сотрудников УИС. Однако занятия плаванием способны значительно снизить уровень стресса и нервного напряжения. Водная среда оказывает успокаивающий эффект, улучшает сон и общее эмоциональное состояние. Сотрудники, регулярно занимающиеся плаванием, испытывают меньший уровень усталости и раздражения, что способствует лучшей концентрации на рабочих задачах [2].

Плавание включает несколько стилей: кроль, кроль на спине, брасс и баттерфляй (дельфин). Кроль (вольный стиль) подразумевает попеременные гребки руками и активную работу ног. Для вдоха голова поворачивается в сторону. Это самый быстрый стиль, оптимален для длинных дистанций. Плавание на спине включает попеременные гребки руками и движения ногами, положение на спине. Такой стиль легче осваивается новичками, улучшает осанку и снимает нагрузку с позвоночника, снижает напряжение в шее и плечах, облегчает дыхание (лицо находится над водой). Брасс — это синхронное движение рук и ног, напоминающее движения лягушки, при котором голова поднимается для вдоха, затем опускается в воду. Брасс часто используется в спасательных ситуациях, подходит для длительных заплывов с умеренной нагрузкой. Баттерфляй (дельфин) — самый сложный и энергозатратный стиль, требует хорошей физической подготовки. Он включает одновременные мощные гребки руками, волнообразные движения корпуса и ног (как хвост дельфина). Голова поднимается для вдоха во время гребка [3].

Совместные тренировки создают атмосферу взаимной поддержки и доверия, формируют командный дух и способствуют улучшению межличностных отношений внутри подразделения. Также способствует социальной адаптации. Участие в соревнованиях или групповых тренировках расширяет круг общения, помогает наладить связи вне профессиональной среды.

Занятия плаванием формируют привычку вести активный образ жизни, что особенно значимо для сотрудников УИС, вынужденных соблюдать строгий рабочий график и часто сталкиваться с ограничениями в возможности полноценного отдыха.

Плавание развивает волю и самодисциплину. Регулярные тренировки требуют целеустремлённости и настойчивости, что переносится на служебную деятельность.

Однако использование плавания в практике физической подготовки сотрудников УИС сталкивается с рядом организационных трудностей. Прежде всего, доступность бассейнов остается ограниченной, особенно в регионах с низким уровнем инфраструктуры. Организация занятий плаванием должна учитывать специфику работы сотрудников, предусматривать гибкий график тренировок и обеспечивать безопасность всех участников. Также недостаточная информированность самих сотрудников о пользе плавания затрудняет привлечение большего числа желающих заниматься этим видом спорта.

Таким образом, регулярные занятия плаванием представляют собой эффективное средство профилактики заболеваний и поддержания высокой работоспособности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Эффективная организация плавательных тренировок позволит значительно улучшить качество жизни сотрудников и повысить надёжность всей системы исполнения наказаний.

Литература:

1. Озернова А. А., Герсга Н. Н. — Плавание как неотъемлемая часть здорового образа жизни // А. А. Озернова, Н. Н. Герсга. Международный научный журнал «Вестник науки» № 1 (58) Т.3. Январь 2023 г. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/plavanie-kak-neotemlemaya-chast-zdorovogo-obraza-zhizni/viewer>
2. Дронина О. А., Дондокова А. Т. — Роль плавания для здоровья // О. А. Дронина, А. Т. Дондокова. Эпомен: медицинские науки. 2024. № 16 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-plavaniya-dlya-zdorovya/viewer>
3. Курбангалиева Э. А., Алгушаев Ф. Н. — Преимущества и недостатки различных видов плавания // Э. А. Курбангалиева, Ф. Н. Алгушаев. Международный научный журнал «Вестник науки» № 5 (86) Том 3. Май 2025 г. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preimushchestva-i-nedostatki-razlichnyh-vidov-plavaniya/viewer>

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Гибридный нейминг как инструмент формирования новой культурной идентичности в современной городской среде

Бекова Мадина Нурлановна, студент;

Смайл Гульфайруз Сабыржановна, студент

Научный руководитель: Абильдинова Жанара Бериковна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Международный университет Астана (Казахстан)

В данной статье рассматривается влияние глобализации и урбанизации на процессы нейминга в современном Казахстане, с особым акцентом на гибридный нейминг как инструмент формирования новой культурной идентичности. Анализируется, как использование казахского, русского и английского языков в наименованиях объектов городской инфраструктуры отражает культурное многообразие и взаимосвязь локальных и глобальных тенденций.

Ключевые слова: гибридный нейминг, глобализация, урбанизация, заимствования, английский язык, русский язык, культурная идентичность.

В условиях глобализации и стремительных изменений в урбанизации, нейминг становится не только практическим инструментом для обозначения объектов, но и важным аспектом формирования культурной идентичности. В Казахстане, как в стране с многокультурным и многоязычным населением, процесс создания названий становится отражением уникального смешивания традиционных и современных культурных ценностей. В столице страны — Астане, нейминг приобретает ключевое значение, так как здесь активно задействуются гибридные формы, сочетая между собой три языка, а именно казахский, русский и английский языки. Это демонстрирует желание создать уникальную атмосферу города, гармонично сочетая глобальные и местные тенденции. Как отмечает американский маркетолог, автор концепции позиционирования Эл Райс «Для товара одно только его название может предопределить наличие первичного импульса к успеху бренда» [6]. Эта статья рассматривает, как гибридный нейминг в Казахстане помогает создавать уникальные культурные образы и укрепляет идентичность городской среды, влияя на восприятие города как на место, где гармонично сосуществуют различные культурные и языковые элементы.

Казахстан, как участник глобальных процессов, стал активно взаимодействовать с западной культурой через модные тенденции, искусства, телевидение, разнообразные технологии и образовательные стандарты. Помимо сфер торговли, экономики и науки, глобализация активно влияет на языковые процессы, приводя к трансформациям в организации, роли и положении языков. Так

в лингвистике усиливаются взаимодействия между языками и культурами, что приводит к заимствованиям, смешению языковых элементов и изменению языковых норм. Однако, это не приводит к полному исчезновению локального языка, а лишь видоизменяет и дополняет его.

Сегодня английский язык стал своеобразным символом модернизации, что отражается в увеличении процесса заимствования, а также в использовании англицизмов и гибридных наименований в различных странах, включая Казахстан.

Заимствования — это не только результат внешнего влияния, но и интенсивная внутренняя работа сообщества над тем, как именно языковые изменения влияют на структуру местного языка. Американский лингвист Б. Джонстоун показывает, что локальное не исчезает, а трансформируется и даже подчеркивается через язык. В своей работе она упоминает что на фоне глобального влияния локальные сообщества могут «переизобретать» свои диалекты или акценты, чтобы способствовать сохранению своей культурной идентичности [3].

Все же заимствования англицизмов в русском и казахском языках в наше время становится неизбежным. Их адаптация происходит через разные механизмы и с учётом языковых норм внутреннего языка. Лексические заимствования вводят новые слова, такие как «менеджер», «маркетинг», «стартап». Семантические заимствования изменяют значение уже существующих слов — например, «партнёр» стало обозначать делового партнёра. Словообразовательные заимствования формируют новые слова по английским моделям: «лайкать» от like, «гуглить»

от Google. Англицизмы могут встречаться как в разговорной речи («офис», «бизнес», «смартфон»), так и в названиях брендов и объектов, например, «Astana Mall», «TechnoPark», «Nomad Hotel». Это отражает стремление Казахстана к международной узнаваемости и встраиванию в глобальный контекст.

Не смотря на масштабное воздействие английского языка русский так же не теряет своей актуальности в Казахстане. Проект «Триединство языков» подчёркивает его значимость как неотъемлемого элемента образовательной системы и национальной идентичности. Русский язык играет важную роль в культурной и общественно-политической жизни Казахстана, имея прочные исторические корни, уходящие в период вхождения страны в состав Российской империи и СССР. Он стал основным языком межэтнического общения, и даже после утраты статуса государственного в 1989 году продолжает активно использоваться в государственном управлении, образовании и СМИ.

В казахском языке сохранилось множество русизмов, таких как, бөтелке (бутылка), жәшік (ящик), шәйнек (чайник), что подчёркивает его влияние на повседневную речь и профессиональную сферу. Русский язык остаётся важным связующим звеном в полиэтническом обществе Казахстана.

Анализируя влияние глобализации на целостное развитие страны, важно обратить внимание на роль урбанизации как одного из ключевых факторов. Урбанизация, заключающаяся в сосредоточении населения и экономической активности в городах, способствует созданию многоязычной среды, где языковое взаимодействие становится неотъемлемой частью повседневной жизни. В этом контексте стоит обратиться к концепции Вячеслава Всеволодовича Иванова, изложенной в статье «Глобализация в аспекте лингвистики» [7]. По его мнению, мегаполис можно рассматривать как модель глобальной языковой коммуникации. Такие города представляют собой социолингвистическое пространство, где локальные и глобальные элементы гармонично взаимодействуют, стимулируя процессы языковой гибридации.

В контексте урбанизации, стратегии на формирование культурной идентичности городской среды проявляются через использование многоязычных наименований объектов инфраструктуры. Улицы, магазины, кафе, бизнес-центры становятся элементами лингвистического ландшафта, отражающими культурные предпочтения и языковую гибридность общества. Например, в Астане можно встретить вывески на казахском, русском и английском языках, что свидетельствует о многоязычии и интеграции глобальных и локальных факторов. Публичные тексты, такие как указатели и рекламные щиты, служат маркерами культурной идентичности, формируя визуальное восприятие города и его имидж.

Профессиональные неймеры и копирайтеры выделяют несколько основных признаков, которые определяют эффективность названия или рекламного элемента.

- Название должно быть легко узнаваемым и запоминающимся.

- Оно должно быть уникальным, не дублировать уже существующие решения.

- Краткость при передаче максимальной смысловой нагрузки.

- Нейм не должен вызывать негативных ассоциаций.

- Название должно быть многозначным, вызывающим разнообразные ассоциации и интерпретации. [4]

Алекс Фрэнкель в своей книге «Нейминг. Как игра в слова становится бизнесом» подчеркивает важность восприятия языка как единой системы, где каждый элемент имеет значение в контексте всего языка. В процессе нейминга (создания наименований брендов, товаров или компаний) необходимо подобрать слово, которое органично впишется в лексикон целевой аудитории [5]. В отличие от естественного языка, где значение слов формируется через повседневное общение и контексты, имя товара или компании в значительной степени зависит от того, как оно воспринимается на основе опыта потребителей с уже существующими аналогичными названиями. То есть, нейминг работает на базе ассоциаций, которые формируются у потребителей через их предыдущий опыт с подобными именами. На данный момент, в Казахстане, как и во многих других странах СНГ, англоязычные бренды давно стали частью повседневной жизни и городской визуальной среды. Они уже не воспринимаются как чужеродные, а стали звучать обыденно и лаконично. Это побуждает местные компании ориентироваться на международные стандарты, используя английские слова и фразы в своих названиях, что способствует их международной привлекательности и признанию, в то время как сохранение казахского и русского языков подчеркивает культурную самобытность.

К тому же, Астана, с численностью населения свыше 1,5 миллиона человек (по данным переписи населения на 2024 год), представляет собой динамично развивающийся мегаполис, обладающий ярко выраженной многоязычной и мультикультурной структурой. Согласно данным последней переписи, этнический состав столицы Республики Казахстан включает преимущественно казахов (81,4 %), а также русских (9,6 %), украинцев (1,7 %), татар (1,1 %), немцев (1,0 %), корейцев (0,6 %) и представителей других этнических групп (4,6 %) [8]. Такое этнокультурное многообразие формирует уникальную городскую среду, где языковое взаимодействие выходит за рамки традиционного двуязычия, порождая гибридные формы речи и культурной репрезентации. Таким образом, гибридный нейминг становится важным инструментом в формировании идентичности городской среды, помогая создавать уникальные образы объектов и укрепляя связь жителей с их окружением.

Наблюдения за примерами гибридных неймингов в городе Астане демонстрируют, как современные лингвистические тенденции влияют на формирование идентичности брендов в урбанистической среде. Ниже представлена таблица с классификацией названий по их составу.

Таблица 1. Типология гибридных неймингов в Астане

Тип языкового смешения	Примеры неймингов
Русский + английский (словообразование)	Шашлыкoff, ПельMEN, TechNout, velomarket, ProШьем, ProVino, МастерBan, Pro100Banya
Русский + английский (лексическое сочетание)	MOI filter, Мятный Right, Divan Modern, White Kassa, Apelsin Tour, Шишка Edition, Chicken Em, The Doner на углях, ЧайLa Kitchen, Sladko Coffee, Relax mebel, The Dom
Русский + казахский	Boroda Dos, Adal Mebel
Казахский + английский (словообразование)	Baimarket, Molmart, Aitmen, Turandot, Zhanpresso, CupQara Coffee, Bolekbrend, BaqshaGo
Казахский + английский (лексическое сочетание)	Elit Et Market, Salam BRO, Bol Bol Food, Той Doner, Satti Flowers, Таза Life, Shanyraq Service, Ystyq Food, Nur Hall, Usta Motors, Qazaq Oil, Kobyz Palace, Janym Soul, Toigan Food, Tanda Coffee, Balyk Fish, Coffe Sapa, Kop Kop Store, Samsa BRO Tandyр, Qaimaq Bakery, Тоi Look, Bala Тоis, ОйДене Fight, Bastau Food

Анализ гибридных неймингов в Астане позволяет выделить несколько основных типов языкового смешения.

Первый тип — это соединение русского и английского языков на уровне словообразования (например, Шашлыкoff, TechNout, ProШьем). Этот тип представляет собой лексические гибриды, в которых элементы английского языка встраиваются внутрь русскоязычных слов, либо наоборот. Часто используется фонетическая игра, кириллица и латиница смешиваются, а английские суффиксы или приставки придают названию «модный» или международный оттенок. Такие неймы выглядят креативно, звучат «продвинуто» и легко запоминаются. Они нередко используются для придания локальному продукту ощущения глобального качества и инновационности. Название ПельMEN — это удачный пример креативного гибридного нейминга, построенного на игре языков и визуальной двойственности. Оно сочетает в себе русское слово «пельмени», хорошо знакомое локальному потребителю, и английское слово «man» (читается как «мэн»), означающее мужчину. За счёт того, что фрагмент MEN визуально выделяется заглавными буквами, создаётся эффект скрытого сообщения или «второго смысла». Название одновременно отсылает и к традиционному блюду, и к возможному мужскому образу бренда — например, как кулинарного эксперта, мужчины, любящего вкусно поесть, или даже к неформальной мужской атмосфере заведения.

Второй тип — сочетание отдельных русских и английских слов (MOI filter, Divan Modern, Relax mebel). Здесь русский и английский язык представлены как два (или более) отдельных слова. В отличие от первой группы, структура предложения сохраняет элементы из обоих языков без глубокого слияния. Такая модель широко используется в коммерческом нейминге, потому что позволяет быстро донести до клиента как национальный, так и универсальный культурный код. Часто эти неймы отражают функциональность бренда (filter, kitchen, mebel) и играют на контрасте языков, формируя узнаваемый образ. «Relax mebel» — сочетание английского «relax» с русским словом «мебель» передаёт идею комфорта и уюта.

Третий тип представляет взаимодействие русского и казахского языков (Boroda Dos, Adal Mebel). Такие названия апеллируют к местной культуре и вызывают ассоциации с национальной идентичностью. Они часто используются в брендах, ориентированных на патриотичную или локальную аудиторию, стремящуюся подчеркнуть свои корни и традиции. «Boroda Dos» — сочетание слова «борода» с казахским «дос» (друг), что может намекать на уютную атмосферу заведения или мужской клуб.

Четвёртый тип — словообразовательные гибриды казахского и английского языков (Baimarket, Zhanpresso, CupQara Coffee). Здесь казахские корни или морфемы сочетаются с английскими структурами, особенно в формате «маркет», «мен», «прессо», «го». Такая гибридизация создаёт имидж современного, но при этом национально окрашенного бренда. Это особенно актуально в Казахстане, где идёт активная модернизация языка и стремление интегрировать казахскую идентичность в глобальный маркетинг. «CupQara Coffee» — оригинальное слияние английского «cup» (кружка) и казахского «қара» (чёрный), что сразу создаёт ассоциацию с крепким кофе.

Пятый тип — сочетание казахских и английских слов без морфемного смешения (Salam BRO, Qazaq Oil, Janym Soul, Qaimaq Bakery). Эти названия состоят из казахских и английских слов, часто сохраняя полную семантическую автономность каждого элемента. Они подчёркивают культурный микс, где казахская традиция сосуществует с англоязычной современностью. Эти бренды особенно популярны в сферах общепита, фэшн-индустрии и услуг, где важно быть одновременно локально узнаваемым и международно понятным. «Salam BRO» — дружеское, молодёжное приветствие, объединяющее казахский «салам» и английское «bro». Актуальность темы гибридных неймингов обусловила необходимость эмпирического исследования. В рамках данной работы был проведён опрос среди жителей Астаны с целью изучения восприятия языковых смешений в названиях городских брендов. Возрастной состав респондентов распределился следующим образом: 50 % составили участники в возрасте от 18 до 25

лет, 20 % — от 26 до 40 лет, ещё 20 % — от 40 до 50 лет, и 10 % — старше 50 лет. Родной язык у большинства респондентов — казахский (70 %), у остальных 30 % — русский. Полученные данные свидетельствуют о преимущественно положительном восприятии смешанных языковых на-

именований. Более 80 % участников оценили данные названия либо как «очень положительные» (40 %), либо как «скорее положительные» (ещё 40 %), что указывает на высокий уровень принятия современных лингвистических и культурных тенденций.

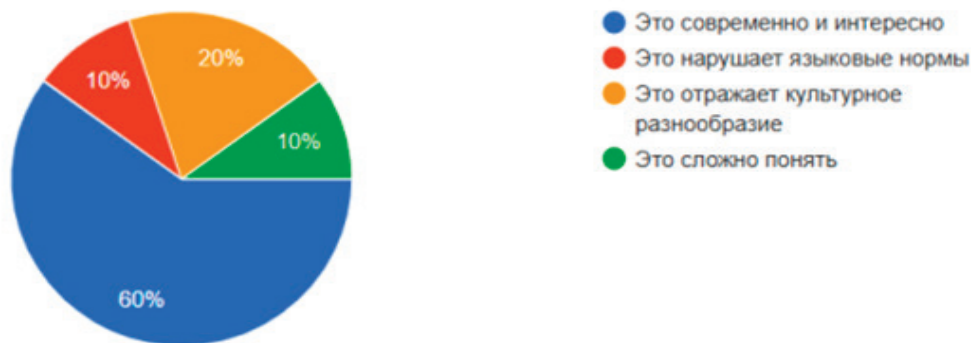


Рис. 1. Диаграмма результатов

Эмоциональная реакция на гибридные неймы также демонстрирует положительную динамику (Рис.1): 60 % респондентов охарактеризовали их как «современные и интересные», а 20 % отметили, что такие наименования отражают культурное разнообразие столицы. Эти показатели свидетельствуют о признании и поддержке мультикультурной идентичности городской среды. Тем не менее, около 10 % участников выразили мнение о том, что подобные названия нарушают языковые нормы, и ещё 10 % отметили их трудность для восприятия, что указывает на наличие умеренного сопротивления в отдельных социолингвистических группах.

На вопрос о влиянии гибридных неймингов на престиж города 60 % респондентов высказались положительно, указав, что подобные наименования способствуют формированию имиджа Астаны как современного, открытого и динамично развивающегося мегаполиса. Лишь 10 % участников выразили опасения по поводу возможной утраты культурной аутентичности. Кроме того, 40 % опрошенных признались, что название заведения оказывает влияние на их выбор, а ещё 50 % «иногда обращают на это внимание». Данные результаты подчёрки-

вают значимость брендинга и творческого подхода к неймингу в контексте конкурентной городской среды.

В заключение, гибридный нейминг в Казахстане представляет собой важный инструмент формирования новой культурной идентичности в условиях глобализации и урбанизации. Этот процесс не только отражает взаимодействие различных языков и культур, но и способствует созданию уникальной городской атмосферы, в которой переплетаются локальные и глобальные тенденции. Нейминг в современной казахстанской городской среде одновременно использует элементы казахского, русского и английского языков, что делает его гибридным и многозначным. Такой подход к созданию названий объектов инфраструктуры и брендов способствует укреплению связи между городом и его жителями, подчеркивая важность культурной самобытности и открытости к мировым тенденциям.

Так, гибридный нейминг в Казахстане не только служит связующим звеном между различными культурами и языками, но и способствует формированию новой культурной идентичности, соответствующей требованиям современного мира.

Литература:

1. Английские заимствования в русском языке / А. А. Певень. В: Идеи. Поиски. Решения: Сборник статей и тезисов XV Международной научно-практической конференции (Т. 3, стр. 42–47)— Минск: БГУ, 2021.
2. Англицизмы в русском языке: история и перспективы / М. А. Брейтер. — Москва: Изд-во «Диалог-МГУ», 1997.
3. Индексирование локального / Б. Джонстоун. В: Н. Кауплен (ред.), The Handbook of Language and Globalization (стр. 386–405). — Blackwell Publishing Ltd., 2010.
4. Нейминг: искусство называть: учебно-практ. пособие / В. С. Елистратов, П. А. Пименов. — 2-е изд., стер. — М.: Издательство «Омега-И», 2014. — 293 с.: ил.
5. Нейминг. Как игра в слова становится бизнесом/Алекс Фрэнкель;
6. Пер. с англ. М.: Издательство «Добрая книга», 2006. — 320 с.
7. Позиционирование: Битва за умы Райс Эл, Траут Дж. перевод книги «Positioning: The Battle for Your Mind» by Jack Trout, Al Ries, Издательство Питер, 2019

8. Проблемы урбанистической лингвистики // Иванов Вяч. Вс. Язык и общество в современной России и других странах Международная конференция, 21–24 июня 2010 г. Доклады и сообщения. М., 2010. С. 23–28
9. Численность населения Астаны. [Электронный ресурс]. URL: https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/chislennost-naseleniya-astany-prevyisila-15-milliona-552720/

Лексикология французских процессуальных заимствований в английском языке

Божиков Вадим Павлович, студент магистратуры
Государственный университет просвещения (г. Москва)

Статья посвящена лексикологическому анализу французских процессуальных заимствований в английском языке. Рассматриваются исторические условия проникновения юридической терминологии из французского в английский после нормандского завоевания 1066 года, семантическая структура заимствований, их фонетическая и морфологическая адаптация, а также роль в формировании современного юридического дискурса. Уделяется внимание стратификации процессуальной лексики по степени ассимиляции и функциональной закреплённости.

Ключевые слова: лексикология, заимствования, французский язык, английский язык, процессуальная лексика, юридическая терминология, нормандское завоевание, ассимиляция, дублеты.

The lexicology of French procedural borrowings in English

Bozhikov Vadim Pavlovich, master's student
State University of Education (Moscow)

The article presents a lexicological analysis of French procedural borrowings in the English language. It examines the historical conditions that led to the penetration of legal terminology from French into English after the Norman Conquest of 1066, the semantic structure of borrowings, their phonetic and morphological adaptation, as well as their role in shaping modern legal discourse. Special attention is paid to the stratification of procedural vocabulary according to the degree of assimilation and functional specialization.

Keywords: lexicology, borrowings, French language, English language, procedural vocabulary, legal terminology, Norman Conquest, assimilation, doublets.

Введение

Целью работы является лексикологический анализ французских процессуальных заимствований в английском языке, включающий определение их историко-культурной обусловленности, классификацию по семантическим признакам, а также выявление особенностей их ассимиляции в принимающем языке. Цель достигается посредством решения задач установления хронологических рамок и социолингвистических факторов проникновения французской процессуальной лексики, выделения основных тематических групп в составе процессуальных заимствований, анализа фонетических, морфологических и семантических трансформаций, происходящих с заимствованными единицами и определения места процессуальных заимствований в современной английской юридической терминосистеме. Для решения поставленных задач применены методы обзора, сравнения и анализа. Работа поможет молодым специалистам более глубоко понимать функции процессуальной терминологии и, соответственно, при переводах не допускать ошибок в передаче смыслов.

Обсуждение

Формирование процессуальной лексики английского языка неразрывно связано с событиями после 1066 года, когда нормандское завоевание привело к установлению длительного периода французско-английского билингвизма. Французский язык стал языком королевского двора, администрации и судопроизводства, «фактически все руководящие места и должности в государстве оказались распределёнными между норманнами» [1, с. 165], тогда как английский сохранялся преимущественно в среде простонародья. Как отмечает А. К. Бай, «в течение почти трех столетий после завоевания французский язык был языком права в Англии; все судебные процессы велись на французском, а записи судов составлялись на англо-нормандском» [5, с. 139]. Эта ситуация создала уникальные условия для проникновения французской лексики, особенно в сферу, которая была полностью монополизирована новой элитой. Процессуальная терминология, обозначающая действия, институты и понятия судопроизводства, оказалась заимствованной в подавляющем объеме. Даже после того как

в XIV–XV веках английский язык восстановил свои позиции, юридическая лексика сохранила французскую основу. По замечанию О. Есперсена английское право писалось на французском так долго, что, когда английский язык вернул себе господство, он был вынужден принять французские термины, поскольку английские эквиваленты просто отсутствовали [6, с. 88]. Характерно, что заимствования охватывали не только абстрактные понятия, но и процедурные действия, названия должностей, документов. Среди наиболее ранних процессуальных заимствований, зафиксированных уже в XII–XIII веках, можно назвать «court» (фр. «cour»), «judge» (фр. juge), «judgment» (фр. «jugement»), «plea» (фр. «plaid»), «suit» (фр. «suite»), «action» (фр. «action») и многие другие [7, с. 110]. Эти лексемы полностью вытеснили древнеанглийские соответствия, которые либо исчезли, либо сохранились в бытовой сфере. Одной из особенностей процесса заимствования является также то, что большинство заимствованных терминов ассимилировалось в английский язык из латыни, но посредством французского языка [2]. Многие заимствования с латинскими корнями, внедряемые юридической культурой норманнов, представляли собой правовые термины, уже переосмысленные континентальными правовыми традициями. Позже они стали существенной частью фундамента для английской системы прецедентного права. Так, на основе термина «trespass», обозначающего новое для англо-саксонского права понятие «причинение вреда чужой собственности», была создана система защиты прав собственности, до настоящего времени являющаяся основным из институтов в западной правовой традиции [3, с. 133].

Процессуальные заимствования из французского языка в английский не завершились после нормандского завоевания, а продолжались на протяжении нескольких столетий, хотя их характер существенно трансформировался. Можно выделить три основные волны: XII–XIII века — заимствования нормандского французского, вытеснившие исконную терминологию, XIV–XV века — пик заимствований в период билингвизма, формирование ядра процессуальной лексики, XVI–XXI века — заимствования из парижского французского, дополняющие и уточняющие терминосистему, а в новейшее время — заимствования, обусловленные европейской правовой интеграцией.

Анализ процессуальной лексики позволяет выделить несколько функциональных групп, отражающих ключевые аспекты судопроизводства. Всего их выявлено четыре, вот они: 1. наименования судебных органов; 2. наименования участников процесса; 3. доказательства; 4. процессуальные действия. Первая группа: «court» (суд), «tribunal» (чрезвычайный, специальный или военный суд), «chancery» (канцелярия суда). Вторая группа: «jury» (коллегия присяжных заседателей, выносящих суждения о фактических обстоятельствах дела), «sheriff» (в современном смысле — судебный пристав-исполнитель, так как основными функциями его являлись поддержание порядка в судебных заседаниях и исполнение су-

дебных актов), «plaintiff» (истец, заявитель), «defendant» (ответчик), «attorney» (поверенный в суде, в широком смысле, включая обвинителя и защитника), «counsel» (адвокат, юрисконсульт). Третья группа: общее «evidence» (доказательство), «testimony» (свидетельские показания), «record» (протокол, письменное доказательство), «deed» (правоустанавливающий документ). Четвертая группа: «assize» (присяга), «to depose» (давать досудебные показания под присягой), «to testify» (давать показания под присягой в суде), «to accuse» (обвинять), «to plead» (ходатайствовать, излагать позицию), «verdict» (суждение коллегии присяжных заседателей об определенных обстоятельствах), «to acquit» (оправдать), «to appeal» (обжаловать решение суда в вышестоящем суде).

Примерно через триста лет после норманнского нашествия процессуальная терминология во французском изводе в Англии занимала доминирующее положение, однако сохранилась и германская, в основном, в терминах основополагающих процессуальных понятий («guilt» — вина, «to deem» — признавать, «to forbear» — отказаться от требования, предоставить отсрочку, «to witness» — свидетельствовать), а также в смешанных англо-французских парах, о чем будет сказано ниже. В современном английском юридическом языке доля исконной лексики образует ядро наиболее частотных и стилистически нейтральных единиц.

Процесс ассимиляции французских заимствований в английский язык носил длительный характер и затрагивал все уровни языковой системы. На фонетическом уровне наиболее заметные изменения произошли с ударением: французские слова, имевшие ударение на последнем слоге, постепенно смещали его на первый или второй слог в соответствии с германской ритмической тенденцией. Например, «cour'tesy» — «'courtesy», «ver'dict» — «'verdict». Однако в ряде процессуальных терминов, особенно в тех, что вошли в язык в более поздний период (XV–XVI вв.), ударение осталось на конечном слоге: «attor'neу», «defend'ant». Таким образом, двойственность акцентных моделей указывает на временную дифференциацию заимствований: ранние заимствования произносились по германскому обыкновению, поздние сохранили французское ударение.

Морфологическая адаптация выразилась, прежде всего, в утрате грамматического рода, свойственного французским существительным, и включении их в систему английского склонения с нулевой флексией и аналитическими формами числа. Французские суффиксы, такие как -age («marriage», «voyage», в процессуальной лексике: «bailage» — ныне устар.), -ance/-ence («evidence», «compliance»), -tion («action», «jurisdiction») стали продуктивными словообразовательными моделями в английском языке. Так, суффикс -tion превратился в один из наиболее частотных в юридическом лексическом обороте, создавая существительные от глаголов французского и латинского происхождения.

При заимствовании процессуальной лексики нередко происходило сужение или специализация значения. Во

французском языке многие слова имели более широкую семантику, но в английском они закрепились исключительно за юридической сферой. Так, глагол «to sue» в старофранцузском означал «следовать» («suivre»), в среднеанглийском он приобрел процессуальное значение «возбуждать дело/предъявлять иск», которое сохраняется до сих пор, в то время как общеупотребительное значение «следовать» было вытеснено глаголом «to follow» (исконно германским). Аналогичная судьба постигла «to plead» (от фр. «plaidier» — «вести тяжбу»), которое в современном английском употребляется почти исключительно в юридическом контексте, хотя в литературном языке возможно и переносное употребление («умолять»). В ряде случаев возникали семантические дублиеты: например, «crime» (фр.) и «sin» (англ.) разграничивают юридическое и религиозное понятие; «court» (фр.) и «yard» (англ.) — публичное-правовую сферу и бытовое пространство.

В рамках процессуальной лексики можно выделить три группы по степени ассимиляции. Полностью ассимилированные: «court», «judge», «jury», «action», «appeal». Эти слова фонетически, грамматически и орфографически подчинены английской системе и не воспринимаются как иноязычные. К частично ассимилированным относятся «attorney», «defendant», «plaintiff», так как сохраняют французское ударение на последнем слоге или, например, «voir dire» (предварительный отбор присяжных заседателей) — словосочетание, до сих пор употребляемое во французской форме в судебной практике США. И сохранились как варваризмы, в частности: судебная проверка законности заключения под стражу — «habeas corpus» (лат., но через французскую правовую традицию), обстоятельство непреодолимой силы — «force majeure» (фр.) — они ограничены узкоспециальными контекстами и часто выделяются графически. Такая стратификация подтверждает, что степень ассимиляции зависит не только от времени вхождения в язык, но и от частотности употребления в устной речи юристов и судей, которые долгое время сохраняли приверженность французской традиции произношения и написания [5, с. 182].

Сегодня английский юридический язык довольно сильно заполнен французскими процессуальными заимствованиями. Более того, на их основе возникают новые понятия. Так, термин «иск», имеющий достаточное количество синонимов в английском языке («legal action», «court action», «civil action»), в основном именуется «lawsuit», а отзыв на иск зачастую называют «pleading». До сих пор широко распространены в правовом обороте соединенные союзом устойчивые юридические выражения из двух слов — заимствованного французского

и английского (германского). Например: окончательный и обязательный — «final and binding», также взлом и проникновение — «breaking and entering», земля и имущество — «lands and tenements» [4, с. 99]. Эти конструкции, уходящие корнями в средневековую практику, когда судебные формулы дублировались на двух языках для ясности, сегодня воспринимаются как целостные терминологические единицы. Вообще, процессуальная лексика является устойчивым слоем словарного состава, обусловленным консервативной правовой традицией. Действительно, даже новые процессуальные понятия (например, досудебное соглашение о сотрудничестве (сделка со следствием) — «plea bargaining», пересмотр дела — «judicial review») строятся на основе французских корней, что свидетельствует о сохранении доминирующей роли французского компонента в данной сфере.

Заключение

Проведенный лексикологический анализ французских процессуальных заимствований в английском языке позволяет сделать выводы о том, что:

— проникновение французской процессуальной лексики в английский язык было обусловлено конкретными историко-социальными факторами, главным из которых стало нормандское завоевание и длительное господство французского языка в сферах управления и права, в результате чего английский язык утратил значительную часть исконной юридической терминологии, заменив ее французскими соответствиями;

— французские процессуальные заимствования образуют четко структурированную семантическую систему, включающую наименования участников процесса, судебных органов, процессуальных действий и доказательств;

— приспособление французских процессуальных заимствований произошло не только на уровне смыслов, но и на фонетическом и морфологическом уровнях;

— процессуальные заимствования из французского до настоящего времени являлись источниками возникновения процессуальных понятий в английской юриспруденции.

Последующая работа над развитием темы видится в более широком анализе лексики и углубленном анализе семантики заимствованных процессуальных понятий и выражений для целей создания наиболее полной и более разветвленной по типам классификации французских процессуальных заимствований в английском языке.

Литература:

1. Аракин В. Д. История английского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / В. Д. Аракин // М.: Просвещение. — 1985. — 256 с.
2. Беспалова А. И. Историческое развитие юридической терминологической системы английского языка / А. И. Беспалова // Вестник науки. 2020. — № 1 (22). — С. 75. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskoe-razvitiye-yuridicheskoy-terminologicheskoy-sistemy-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 17.01.2026).

3. Кондрашова И. В. Английский юридический язык и терминологическая система: становление и развитие / И. В. Кондрашова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2023. — № 5–2 (80) — С. 131–135.
4. Ускова, Т. В. История формирования англоязычной юридической терминологии / Т. В. Ускова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. — 2019. — № 13 (829). — С. 96–105.
5. Baugh A. History of the English Language / A. Baugh, T. Cable // London: Taylor & Francis Group. — 2005. — 447 p.
6. Jespersen O. Growth and Structure of the English Language / O. Jespersen // Oxford: Basil Blackwell. — 1964. — 244 p.
7. Serjeantson M. S. A History of Foreign Words in English / M. S. Serjeantson // London: Routledge & Kegan Paul. — 1935. — 354 p.

Метафора в педагогическом дискурсе: сопоставительный анализ испанского и русского языков

Князева Софья Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Мельник Ольга Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент
Институт управления в экономических, экологических и социальных системах Южного федерального университета (г. Таганрог)

В статье представлен сопоставительный анализ функционирования метафоры в педагогическом дискурсе испанского и русского языков. На материале аутентичных текстов педагогической коммуникации выявлены основные метафорические модели, используемые для концептуализации образовательного процесса. Установлены универсальные и национально-специфические особенности метафоризации в исследуемых лингвокультурах. Особое внимание уделяется когнитивному механизму образования метафорических концептов и их роли в профессиональной коммуникации педагогов.

Ключевые слова: метафора, педагогический дискурс, концептуальная метафора, испанский язык, русский язык, сопоставительная лингвистика, национальная языковая картина мира.

Введение

Педагогический дискурс представляет собой форму институционального общения, целью которого является социализация нового члена общества и трансляция культурно значимых знаний [1]. Метафора в данном типе дискурса выполняет не только орнаментальную, но и важнейшую когнитивную функцию, позволяя объяснять абстрактные понятия через конкретные образы, структурировать новое знание на основе уже освоенного опыта.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к проблемам профессиональной коммуникации в условиях межкультурного взаимодействия, а также необходимостью выявления национально-культурной специфики концептуализации образовательного процесса в различных лингвокультурах.

Цель исследования — выявить и описать основные метафорические модели, функционирующие в педагогическом дискурсе испанского и русского языков, установить их универсальные и национально-специфические характеристики.

Материалом исследования послужили тексты педагогической коммуникации (учебные пособия, методические материалы, образовательные медиатексты).

Теоретической базой исследования являются работы по когнитивной лингвистике (Дж. Лакофф, М. Джонсон), теории концептуальной метафоры (А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов), сопоставительной лингвистике

(А. Вежбицкая), а также исследования по испанской метафорологии (Н. В. Карповская, А. В. Рой-Игнатенко, А. Цыбулёва).

1. Теоретические предпосылки исследования

Согласно теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, метафора представляет собой не стилистический приём, а фундаментальный механизм человеческого мышления, позволяющий структурировать один концептуальный домен (целевую область) в терминах другого (области-источника) [2].

Н. В. Карповская и А. В. Рой-Игнатенко подчеркивают, что «метафора выступает как когнитивный механизм образования новых понятий в профессиональной коммуникации. Она проникает в сущность вещей и создает целостную картину при объединении неоднородных компонентов» [3, с. 45].

Педагогический дискурс характеризуется особой коммуникативной ситуацией, в которой основными участниками выступают учитель (носитель знания) и ученик (реципиент знания). Метафора в данном типе дискурса выполняет следующие функции:

1. Когнитивная — структурирование нового знания.
2. Объяснительная — представление сложного через простое.
3. Дидактическая — повышение доступности учебного материала.

4. Мотивационная — создание эмоционального отклика.

2. Исторические корни педагогических метафор

Многие метафорические модели педагогического дискурса имеют глубокие исторические корни. А. В. Русанов в своем исследовании средневековых университетских текстов установил, что в XIII–XIV веках в Западной Европе (включая Пиренейский полуостров) наиболее распространенными метафорическими концептами университета были:

- «ДОМ УЧЕНОСТИ» (house of scholarship);
- «СЕМЕНА ЗНАНИЯ» (seeds of knowledge);
- «СОКРОВИЩНИЦА НАУКИ» (treasury of science).

Исследователь подчеркивает, что данные образы имели корни в библейской традиции, однако получили широкое распространение благодаря средневековым риторическим руководствам [4, с. 127].

Примечательно, что все три выявленные метафорические модели продолжают функционировать в современном педагогическом дискурсе обоих исследуемых языков, что свидетельствует об устойчивости базовых концептуальных схем образования в европейской культуре.

3. Основные метафорические модели педагогического дискурса

Метафора ПУТИ (ориентационная метафора)

Данная метафорическая модель является наиболее частотной в обоих исследуемых языках. А. Цыбулёва относит её к группе ориентационных метафор, характеризующихся универсальностью для большинства языков мира [5].

Концептуальная схема: ОБРАЗОВАНИЕ — ЭТО ПУТЬ / ДВИЖЕНИЕ.

Русский язык:

- Ученик идет по пути знаний.
- Мы прошли сложную тему.
- Он сбился с пути.
- Впереди нас ждут экзамены.
- Учебный марафон подходит к концу.

Испанский язык:

- El camino hacia el título universitario (путь к университетскому диплому).
- Avanzar en el conocimiento (продвигаться в знаниях).
- Ir por buen camino en el aprendizaje (идти правильным путем в обучении).
- Llegar lejos gracias a la educación (далеко пойти благодаря образованию).

Метафорическая проекция осуществляется по следующей схеме:

ОБЛАСТЬ-ИСТОЧНИК: ФИЗИЧЕСКОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ → ЦЕЛЕВАЯ ОБЛАСТЬ: ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ.

Соответствия:

- Путник → Ученик.
- Дорога → Учебный процесс.
- Пункт назначения → Цель обучения.
- Препятствия на пути → Трудности в учёбе.
- Проводник → Учитель.

Метафора ЗДАНИЯ (структурная метафора)

Вторая по частотности метафорическая модель в обоих языках. Связь со средневековым концептом «дома учения» очевидна [4].

Концептуальная схема: ЗНАНИЕ — ЭТО ЗДАНИЕ.

Русский язык:

- У него фундаментальное образование.
- Заложить основы грамотности.
- Кирпичик за кирпичиком осваивал науку.
- В его знаниях обнаружился трещины.

Испанский язык:

- Construir el conocimiento (строить знание).
- Base sólida de la educación (прочная база образования).

- Cimientos del saber (основания знания).
- Estructura conceptual (концептуальная структура).

Метафорические соответствия:

- Фундамент → Базовые знания.
- Стены → Систематизированные знания.
- Кирпичи → Отдельные факты/понятия.
- Крыша → Обобщающие концепции.
- Трещины → Пробелы в знаниях.

Н. В. Карповская и А. В. Рой-Игнатенко отмечают, что «метафора выступает как когнитивный механизм образования новых понятий в профессиональной коммуникации», создавая «целостную картину при объединении неоднородных компонентов» [3, с. 47].

Биологические метафоры

Данная группа включает две основные подмодели: «ЗАРОЖДЕНИЕ» и «РОСТ И РАЗВИТИЕ». Генетическая связь со средневековым концептом «семена знания» очевидна.

Концептуальная схема: ЗНАНИЕ/ТАЛАНТ — ЭТО РАСТЕНИЕ.

Русский язык:

- Талант расцвел.
- Плоды образования.
- Зерна знаний.
- Взрастить ученого.

Испанский язык:

- Cultivar el talento (взрачивать талант).
- Sembrar la semilla del saber (посеять зерно знания).
- Cosechar éxitos académicos (пожинать академические успехи).
- Florecer intelectualmente (расцвести интеллектуально).

Метафорические соответствия:

- Семя → Задатки, способности.
- Посев → Начальное обучение.
- Рост → Развитие способностей.
- Плоды → Результаты образования.

— Урожай → Достижения.

Метафора СВЕТА

Концептуальная схема: ЗНАНИЕ — ЭТО СВЕТ.

В русской лингвокультуре данная метафора тесно связана с концептом «просвещение» (этимологически: наполнение светом).

Русский язык:

— Учитель — светоч науки.

— Пролить свет на тему.

— Озарение пришло.

— Просвещение.

— Зажечь искру интереса.

Испанский язык:

— Iluminar el camino del saber (освещать путь знания).

— Arrojar luz sobre un tema (пролить свет на тему).

— Luz del conocimiento (свет знания).

— Faros del pensamiento (маяки мысли).

Метафорические соответствия:

— Свет → Знание, понимание.

— Тьма → Невежество.

— Источник света → Учитель.

— Освещение → Объяснение.

— Озарение → Внезапное понимание.

4. Национально-культурная специфика метафоризации

Согласно данным А. Цыбулёвой, при описании образования в российских медиа используются метафоры из следующих сфер-источников [5]:

— Болезнь — 19 %

— Война/конфликт — 18 %

— Дорога — 15 %

— Природа — 10 %

— Промышленность — 10 %

— Спорт — 9 %

— Преступность — 7 %

Примечательно, что 19 % метафор относятся к сфере-источнику «болезнь» (больное образование, умирающая система, кризис образования), что отражает критическое восприятие состояния образовательной системы в российском общественном сознании.

В испанском педагогическом дискурсе доминируют метафоры с позитивной коннотацией, связанные со строительством, ростом и развитием.

В русской лингвокультуре центральным концептом является «ДУША», что отражается в следующих метафорических выражениях:

— Вкладывать душу в учеников.

— Учитель с душой.

— Душевный разговор.

— Душевное тепло.

Как отмечал К. Д. Ушинский, основоположник научной педагогики в России, воспитание должно быть проникнуто душевностью и обращено к внутреннему миру ребёнка [6].

В испанской лингвокультуре доминируют метафоры, связанные с концептами «ЧЕСТЬ» (honor), «СТРАСТЬ» (pasión) и «СЕМЬЯ» (familia):

— Pasión por la enseñanza — страсть к преподаванию.

— Honor de ser maestro — честь быть учителем.

— Familia educativa — образовательная семья.

Ф. Гинер де лос Риос (1839–1915), основатель «Свободного учреждения образования» в Испании, подчеркивал важность воспитания через личный пример и уважение к достоинству (dignidad) ученика [7].

Н. В. Карповская отмечает, что «выявление национальных особенностей в области профессиональной коммуникации — актуальная задача современной лингвистики», поскольку метафора «отражает исторические, социально-культурные и духовные аспекты жизни испанского общества» [3, с. 52].

5. Сопоставительный анализ

Анализ материала позволил выявить следующие универсальные метафорические модели, функционирующие в обоих языках:

1. ОБРАЗОВАНИЕ — ЭТО ПУТЬ/ДВИЖЕНИЕ.

2. ЗНАНИЕ — ЭТО ЗДАНИЕ/КОНСТРУКЦИЯ.

3. ЗНАНИЕ — ЭТО РАСТЕНИЕ.

4. ЗНАНИЕ — ЭТО СВЕТ.

Данные модели восходят к средневековой университетской традиции [4] и отражают базовые когнитивные схемы концептуализации образовательного процесса в европейской культуре.

Между тем, отмечаются национально-специфические характеристики. Так, русский педагогический дискурс характеризуют такие особенности как:

— высокая частотность метафор сферы-источника «болезнь» (19 %);

— центральность концепта «ДУША»;

— преобладание метафор с критической/проблемной коннотацией;

— акцент на эмоционально-духовной составляющей образования.

Испанский педагогический дискурс характеризуется:

— преобладанием позитивно окрашенных метафор;

— центральностью концептов «ЧЕСТЬ», «СТРАСТЬ», «СЕМЬЯ»;

— метафорами трудолюбия и целеустремленности;

— акцентом на личном достоинстве и уважении.

Карповская Н. В. и Рой-Игнатенко А. В. справедливо отмечают, что испанская метафора специального языка «отражает исторические, социально-культурные и духовные аспекты жизни испанского общества» и служит «для передачи культурного кода нации» [3, с. 54].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Метафора в педагогическом дискурсе выполняет важнейшую когнитивную функцию, структурируя абстрактные концепты образовательного процесса через конкретные, телесно-ориентированные образы.

2. Универсальные метафорические модели (ПУТЬ, ЗДАНИЕ, РАСТЕНИЕ, СВЕТ) функционируют в обоих исследуемых языках и восходят к средневековой европейской традиции концептуализации образования.

3. Национально-культурная специфика проявляется в различной частотности использования тех или иных сфер-источников, аксиологической окраске метафориче-

ских выражений, связи с ключевыми культурными концептами (ДУША в русской культуре vs. ЧЕСТЬ, СТРАСТЬ в испанской).

4. Метафора принадлежит фонду общих представлений о мире носителей языка, отражая национальную языковую картину мира и культурную традицию.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в расширении корпуса анализируемого материала, включении в сопоставительный анализ других романских языков, а также в изучении динамики метафорических моделей педагогического дискурса в диахронической перспективе.

Литература:

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — М.: Гнозис, 2004г. — 390 с.
2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ.; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. — М.: Едиториал УРСС, 2004г. — 256 с.
3. Карповская Н. В. Метафора в испанском языке: когнитивный и лингвокультурологический аспекты / Н. В. Карповская, А. В. Рой-Игнатенко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2025г. — № 3. — С. 44 -56.
4. Русанов А. В. Метафоры университета в средневековой западноевропейской традиции XIII–XIV вв. / А. В. Русанов // Вестник Высшей школы экономики. Серия: История. — 2021г. — № 2. — С. 125–142.
5. Цыбулёва А. Метафорические модели в медиадискурсе об образовании: когнитивно-дискурсивный анализ / А. Цыбулёва // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2022г. — № 4. — С. 78–91.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004г. — 576 с.
7. Giner de los Ríos F. Obras completas / F. Giner de los Ríos. — Madrid: Espasa-Calpe, 1933г. — Vol. I–XX.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 13 (616) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 08.04.2026. Дата выхода в свет: 15.04.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.