

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



24²⁰²⁶
ЧАСТЬ X

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 24 (627) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Александр Афанасьевич Потебня* (1835–1891), русский и украинский языковед, литературовед, философ.

Александр Афанасьевич родился в 1835 году в дворянской семье штабс-капитана на хуторе Манев, близ села Гавриловка Роменского уезда Полтавской губернии (ныне Роменский район).

Он с отличием окончил Радомскую гимназию и поступил на юридический факультет Харьковского университета, но через год перевелся на историко-филологический факультет. Там же Потебня увлекся этнографией, стал изучать «малорусское наречие» и собирать народные песни. По окончании университета Потебня недолго проработал учителем словесности в 1-й Харьковской гимназии, а затем в 1861 году защитил магистерскую диссертацию «О некоторых символах в славянской народной поэзии» и начал читать лекции в Харьковском университете. В возрасте 26 лет он опубликовал свой труд «Мысль и язык», где сформулировал ряд оригинальных и глубоких теоретических положений. Тогда же он отправился в заграничную командировку — посещал лекции в Берлинском университете, изучал санскрит и побывал в нескольких славянских странах. В 1874 году он защитил докторскую диссертацию «Из записок по русской грамматике», а в 1875 году стал профессором Харьковского университета.

Потебня находился под сильным влиянием идей Вильгельма фон Гумбольдта, однако переосмыслил их в психологическом духе. Он много изучал соотношение мышления и языка, в том числе в историческом аспекте, выявляя прежде всего на русском и славянском материале исторические изменения в мышлении народа. Занимаясь вопросами лексикологии и морфологии, ученый ввел в русскую грамматическую традицию ряд терминов и понятийных противопоставлений. В частности, он предложил различать значение слова: «дальнейшее» (связанное, с одной стороны, с энциклопедическими знаниями, а с другой — с персональными психологическими ассоциациями, и в обоих случаях индивидуальное) и «ближайшее» (общее для всех носителей языка, «народное», или, как чаще говорят теперь в русской лингвистике, «наивное»). В языках с развитой морфологией ближайшее значение делится на вещественное и грамматическое. Ученого глубоко интересовала история образования категорий существительного и прилагательного, противопоставления имени и глагола в славянских языках.

В те времена нередко одни языковые явления рассматривались в отрыве от других и от общего хода языкового развития. И поистине новаторской была мысль Потебни, что в языках и их развитии есть непреложная система и что события в истории языка надо изучать, ориентируясь на его разнообразные связи и отношения.

Александр Афанасьевич известен также своей теорией внутренней формы слова, в которой конкретизировал идеи фон Гумбольдта. Внутренняя форма слова — это его

«ближайшее этимологическое значение», осознаваемое носителями языка (например, у слова «стол» сохраняется образная связь со словом «стать»); благодаря внутренней форме слово может приобретать новые значения через метафору. Именно в трактовке Потебни «внутренняя форма» стала общеупотребительным термином в русской грамматической традиции. Он писал об органическом единстве материи и формы слова, в то же время настаивая на принципиальном разграничении внешней (звуковой) формы слова и внутренней. Лишь многие годы спустя это положение было оформлено в языкознании в виде противопоставления плана выражения и плана содержания.

Одним из первых в России Потебня начал изучать проблемы поэтического языка в связи с мышлением, ставил вопрос об искусстве как особом способе познания мира. Ученый также исследовал украинские говоры (объединявшиеся в то время в лингвистике в «малорусское наречие») и фольклор, стал автором ряда основополагающих работ по этой тематике.

Потебня являлся горячим патриотом своей родины — Малороссии и осуждал правительственные притеснения украинского языка. Украинский язык и словесность он сам называл исходной точкой, которая и побудила его к занятиям языкознанием. Потебня считал необходимым для каждого украинца иметь тесную связь с украинским языком и культурой. Величайшей трагедией Украины Потебня считал то, что украинское дворянство отказалось от родного языка.

Вместе с тем он рассматривал русский язык как единое целое — совокупность великорусских и малорусского наречий, а общерусский литературный язык считал достоянием не только великороссов, но и белорусов и малороссов в равной степени; это отвечало его взглядам на политическое и культурное единство восточных славян.

Потебня создал научную школу, известную как «Харьковская лингвистическая школа». Его идеи оказали большое влияние на многих русских лингвистов второй половины XIX и первой половины XX века.

Александр Потебня являлся членом-корреспондентом Императорской Санкт-Петербургской академии наук по отделению русского языка и словесности, а также действительным членом Общества любителей российской словесности при Московском университете. Он был награжден Ломоносовской премией, Уваровскими золотыми медалями и удостоен Константиновской медали Русского географического общества. Кроме того, Потебня состоял председателем Харьковского историко-филологического общества (1878–1890) и членом Чешского научного общества.

Последние свои дни знаменитый деятель науки провел в Харькове, в доме 16 по улице, которая сейчас носит его имя.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Петренко Р. О., Сокол Д. Г.

Формирование профессиональных компетенций у студентов при изучении СУБД Microsoft Access 653

Плужник С. В., Колесникова Ю. П.

Интеграция исторического образования и воспитательной деятельности в рамках единой образовательно-воспитательной среды школы: роли и механизмы взаимодействия 654

Позилев А. З.

Цифровая воспитательная среда как новая реальность воспитательной деятельности 656

Полякова А. В.

Использование аудиовизуальных средств в процессе формирования переводческой компетенции 659

Попкова Н. А.

Профессиональное становление молодого или начинающего специалиста в условиях образовательного пространства 661

Рогановская Е. Н., Шавлинский Д. А.

Методика обеспечения полноты образовательных функций школьного электронного учебника математики 663

Рогановская Е. Н., Шавлинский Д. А.

Методика обеспечения полноты образовательных функций школьного электронного учебника математики при изучении аксиом и определений 666

Сазонова Н. В.

Противоречивый образ учителя в современных медиа: между наставничеством и педагогическим насилием 668

Сайфулина А. М.

Цифровая визуализация как средство развития творческой самостоятельности младших школьников 670

Сафонов А. Г.

Профессиональные компетенции педагога дополнительного образования в сфере воспитания 672

Суворов И. А.

Вторичная фонетическая интерференция при изучении испанского языка на базе английского 676

Тюрин Е. О.

Дидактические игры как средство развития познавательного интереса у младших школьников 681

Фрай З. С.

Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе развития наглядно-образного мышления 683

Хрусталева А. А., Горбатова Б. А., Барон В. Е., Полещук А. Ю., Гавриашева К. А., Кулиш Д. Р.

Современное цифровое образование в России: вызовы и стратегии развития 684

Хрусталева А. А., Горбатова Б. А., Барон В. Е., Полещук А. Ю., Гавриашева К. А., Кулиш Д. Р.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения в условиях цифровой трансформации 686

Хрусталева А. А., Горбатова Б. А., Барон В. Е., Полещук А. Ю., Гавриашева К. А., Кулиш Д. Р.

Методика организации эстетического воспитания в современной школе 688

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Глушков П. Ю., Кириллов А. Б., Смыгин Р. В.

Психологические аспекты подготовки спортсмена-рукопашника 691

Густокашина С. М.

Современные подходы к реабилитации пациентов с использованием скандинавской ходьбы: обзор научных исследований 694

Загорская А. В.

Краткая характеристика, отличительные черты и взаимопроникновение элементов классического танца и спортивной акробатики 697

Клименко А. Ю.

Специфика физической подготовки женщин в уголовно-исполнительной системе и пути ее улучшения 699

Макаренко К. А.

Биомеханические и методические аспекты совершенствования техники бросков скручиванием в греко-римской борьбе 702

Макаренко К. А.

Экспериментальное обоснование эффективности комплекса упражнений для совершенствования техники бросков скручиванием у борцов греко-римского стиля 704

Молчанов М. Ю., Воробей Н. В., Никулин В. В., Хохлов Д. О.

Производственная гимнастика как фактор сохранения здоровья у работников машиностроения 707

Рожина Т. А.

Психофизиологический подход к коррекции идиопатического сколиоза у подростков: эффективность комплексной методики «Гармония осанки» 710

Рябин М. В.

Как сохранить здоровье при малоподвижном образе жизни: рекомендации для студентов 712

КУЛЬТУРОЛОГИЯ**Bystrakov D. A.**

Pegtymel Petroglyphs in Chukotka: History of Research, Characteristic Features and Modern Condition 715

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**Галичина М. С.**

Сравнение академического подхода к исторической живописи с подходом передвижников на примере двух художников XIX века: В. Г. Шварца и В. И. Сурикова 717

ТЕОЛОГИЯ**Султанова И. Н.**

Современные проблемы биоэтики: от древних источников ислама к глобальной биоэтике 720

ПРОЧЕЕ**Аренкау Д. Р.**

Методы обеспечения устойчивого функционирования главного оператора аэропорта 723

ПЕДАГОГИКА

Формирование профессиональных компетенций у студентов при изучении СУБД Microsoft Access

Петренко Роман Олегович, студент магистратуры;
Сокол Дмитрий Григорьевич, кандидат физико-математических наук, доцент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Статья посвящена формированию профессиональных компетенций студентов при изучении систем управления базами данных на примере Microsoft Access. В центре внимания связь теории с практикой, выстроенная на основе разработанного методического пособия. Также описаны этапы обучения, повторяющие его структуру, от базовых понятий до самостоятельной работы с запросами. Даны рекомендации по повышению эффективности усвоения материала.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, базы данных, СУБД, Microsoft Access, SQL, практико-ориентированное обучение, информационные технологии.

Сегодняшний специалист, чтобы считаться по-настоящему подготовленным, обязан уметь обращаться с информацией и современными цифровыми инструментами. Без этого не сформировать профессиональные компетенции. А раз базы данных повсеместно используются для хранения, обработки и быстрого поиска информации, то навыки работы с ними выходят на первый план. Сейчас БД применяют где угодно: в экономике, банках, образовании, медицине — везде, где нужно управлять большими объёмами данных и быстро находить нужное. Получается, что сегодня без работы с базами данных не обойтись специалистам из самых разных областей [1].

Если говорить о профессиональных компетенциях именно в этой сфере, то под ними обычно понимают набор знаний и умений, связанных с проектированием, созданием и использованием баз данных, а также с тем, как интерпретировать результаты работы с ними [1]. Чтобы такие компетенции сложились, одной теории мало — нужно грамотно сочетать её с реальной практикой. В последнее время в обучении всё активнее применяют цифровые образовательные среды и специализированный софт. Это делает учёбу нагляднее и приближает её к реальной рабочей обстановке. Но при этом никто не отменял понимание принципов организации данных — это по-прежнему ключевая вещь в подготовке специалистов [2].

В нашем методическом пособии материал выстроен поэтапно. Сначала идёт теория, потом проектирование баз данных и, наконец, практическая реализация решений в Microsoft Access. На первом этапе студенты осваивают базовые понятия об информационных системах и СУБД:

знакомятся с тем, как работают системы управления базами данных, каковы их функции, составные части и основные модели данных [3].

Отдельно внимание уделяется реляционной модели — самой распространённой в современных информационных системах. Рассматриваются её ключевые понятия: таблицы, записи, поля, ключи. Всё это помогает студентам понять, как устроена база данных и как в ней организуется информация [4].

Следующий шаг — построение информационно-логической модели. Тут уже нужно анализировать предметную область, выделять объекты и определять их атрибуты. От студента требуется умение структурировать информацию, находить ключевые характеристики объектов и устанавливать связи между ними. В ходе работы они учатся превращать описание предметной области в структурированную схему, что даёт более глубокое понимание процесса проектирования [4].

Затем наступает этап перехода от информационно-логической модели к реляционной базе данных — то есть к связным таблицам. Студенты осваивают, как определять первичные ключи, выбирать подходящие типы данных и настраивать связи между таблицами. Это развивает не только логическое мышление, но и понимание того, как сделать хранение информации правильным и надёжным.

Когда структуры БД изучены, начинается сама практика — работа с таблицами и запросами. В этом разделе разбираются запросы на выборку, составление условий отбора, использование вычисляемых полей и параметров, а также анализ результатов. Далее идут запросы на до-

бавление, обновление и удаление данных. Эти главы помогают закрепить навыки и на деле понять принципы работы с базами данных [5].

Завершается всё выполнением практических работ, которые направлены уже на прямое применение полученных знаний. Эта часть позволяет не просто закрепить материал, а научиться использовать его при решении реальных практических задач.

В итоге поэтапное освоение Microsoft Access вместе с решением практических заданий даёт студентам возможность глубже разобраться в принципах работы с базами данных и сформировать навыки, которые им реально пригодятся в профессии. А так как базы данных сегодня пронизывают огромное количество сфер деятельности, изучение того, как с ними работать, становится важной частью подготовки современных специалистов [2].

Литература:

1. Шамсутдинова, Т. М. Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования / Т. М. Шамсутдинова. — Текст: непосредственный // Открытое образование. — 2013. — № 6. — С. 36–63.
2. Кузнецова, И. В. Информационные технологии как средство повышения качества профессионального образования студентов вуза / И. В. Кузнецова. — Текст: непосредственный // Человек и образование. — 2017. — № 4. — С. 58–63.
3. Дейт, К. Д. Введение в системы баз данных / К. Д. Дейт. — 8-е изд. — М.: Вильямс, 2008. — 1328 с. — Текст: непосредственный.
4. Кузнецов, С. Д. Основы баз данных: учебное пособие / С. Д. Кузнецов. — 2-е изд. исправ. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. — 484 с. — Текст: непосредственный.
5. Гукова, Е. А. Внедрение в образовательный процесс практико-ориентированных заданий / Е. А. Гукова. — Текст: непосредственный // Экономика и социум. — 2015. — № 6–1.

Интеграция исторического образования и воспитательной деятельности в рамках единой образовательно-воспитательной среды школы: роли и механизмы взаимодействия

Плужник Светлана Владимировна, учитель истории, методист;
Колесникова Юлия Петровна, учитель, заместитель директора
МОУ «СОШ «МОЯ ШКОЛА» с. Репное» (Белгородская область)

В статье рассматривается проблема преодоления разрыва между предметным историческим знанием и системной воспитательной работой в современной школе. Цель исследования — разработать и теоретически обосновать модель взаимодействия учителя истории (в роли классного руководителя) и заместителя директора по воспитательной работе, обеспечивающую трансформацию исторического содержания в личностные ценностные ориентации учащихся. Методология основана на системно-деятельностном и средовом подходах, методах теоретического анализа и педагогического моделирования. Результат — предложена трехуровневая модель (контекстуализация — проектирование — рефлексия) с конкретными ролевыми функциями и инструментарием. Научная новизна заключается в описании механизмов синергии предметной и управленческой экспертизы в воспитании. Практическая значимость — модель может быть внедрена в любой общеобразовательной организации.

Ключевые слова: историческое образование, воспитательная деятельность, классное руководство, интеграция, образовательно-воспитательная среда.

Современные образовательные стандарты закрепляют воспитание как неотъемлемую часть образовательного процесса [1, с. 4]. Однако на практике сохраняется разрыв: учителя-предметники ориентированы на трансляцию знаний, а воспитательная работа часто сводится к набору мероприятий, слабо связанных с содержанием образования. Особенно остро эта проблема проявляется в преподавании истории — дисциплины, обладающей огромным аксиологическим потенциалом.

Объект исследования — процесс воспитания в общеобразовательной школе.

Предмет исследования — механизмы интеграции исторического образования и целенаправленной воспитательной деятельности через взаимодействие учителя истории (как классного руководителя) и заместителя директора по воспитательной работе.

Цель исследования — разработать и обосновать модель такого взаимодействия, которая позволит перевести

историческое знание в устойчивые гражданско-патриотические ценностные ориентации учащихся.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические предпосылки интеграции обучения и воспитания на материале истории.
2. Выявить ролевые функции учителя истории-классного руководителя и заместителя директора по ВР в единой воспитательной среде.
3. Предложить трехуровневую модель взаимодействия с конкретным инструментарием.
4. Оценить ожидаемые педагогические эффекты и возможные риски.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые взаимодействие учителя-историка и завуча по ВР представлено не как сумма двух видов деятельности, а как синергетическая модель с чёткими уровнями (контекстуализация — проектирование — рефлексия) и распределёнными функциями. В отличие от существующих работ, акцент сделан не на формальном планировании, а на содержательной «стыковке» предметного и воспитательного процессов.

Методы исследования: теоретический анализ педагогической литературы, моделирование, обобщение практического опыта.

Воспитательный потенциал истории как учебной дисциплины проистекает из её природы — она выступает формой культурной памяти и способом конструирования идентичности [2, с. 36]. Системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) требует, чтобы личностные результаты достигались через включённость ученика в значимую деятельность [3, с. 20]. Для учителя истории это означает выход за рамки репродуктивной передачи знаний к созданию ситуаций нравственного выбора [4, с. 11].

Заместитель директора по воспитательной работе призван обеспечивать системность и ресурсную поддержку таких ситуаций, создавая общешкольные «рамки» (тематические периоды, проекты, событийность) [5, с. 45]. Классный руководитель, в свою очередь, является ключевым агентом воспитания на уровне коллектива [6, с. 87].

Предлагаемая трехуровневая модель описывает последовательное движение от смыслообразования к действию и рефлексии.

Уровень 1: Контекстуализация (от знания к смыслу)

— Роль историка-классного руководителя: перевод абстрактных понятий (патриотизм, долг, реформа) в плоскость личного обсуждения на классных часах, анализ исторических документов и дилемм.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом М-ва просвещения Рос. Федерации от 31.05.2021 № 287. — М.: Просвещение, 2022. — 48 с.
2. Ассман, Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман; пер. с нем. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 368 с.

— Роль заместителя директора по ВР: методическая поддержка дискуссий, организация встреч с экспертами, связь с музеями.

— Инструменты: эвристическая беседа, «вертушка» мнений, групповая работа с источником.

Уровень 2: Проектирование (от смысла к действию)

— Роль историка-классного руководителя: научное консультирование проектов историко-краеведческой, мемориальной направленности («Цифровой архив микрорайона», «Непарадный памятник»).

— Роль заместителя директора по ВР: организационная интеграция проектов в план воспитательной работы, привлечение родителей и социальных партнёров, помощь в презентации результатов [7, с. 44].

— Инструменты: долгосрочный социально-значимый проект, исследовательская работа.

Уровень 3: Рефлексия (от действия к позиции)

— Роль историка-классного руководителя: организация рефлексивного осмысления опыта, помощь в формулировании личностных выводов.

— Роль заместителя директора по ВР: закрепление результатов в традициях школы (школьный музей, мемориальные зоны, церемонии награждения) [8, с. 62].

— Инструменты: эссе-размышление, портфолио, участие в торжественных актах.

Реализация модели позволяет:

— для учащихся — преодолеть разрыв между знанием и ценностью, сформировать эмоционально пережитый образ Родины;

— для учителя-историка — повысить мотивацию в роли классного руководителя;

— для системы воспитания — перейти от «мероприятийного» к «средовому» воспитанию.

Риски: формализация, перегрузка педагогов, сопротивление инновациям. Их минимизация требует чёткого распределения обязанностей и поэтапного внедрения.

Разработанная модель взаимодействия учителя истории-классного руководителя и заместителя директора по воспитательной работе представляет собой практико-ориентированное решение проблемы интеграции обучения и воспитания. Её реализация способствует созданию целостной образовательно-воспитательной среды, где история становится школой гражданского становления личности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку критериев эффективности модели.

3. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.
4. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
5. Григорьев, Д. В. Воспитательная система школы: от А до Я: пособие для учителя / Д. В. Григорьев. — М.: Просвещение, 2021. — 207 с.
6. Стефановская, Н. А. Классный руководитель: функции и основные направления деятельности: учеб. пособие для студ. вузов / Н. А. Стефановская. — М.: Академия, 2018. — 192 с.
7. Метлик, И. В. Духовно-нравственное воспитание в школе: актуальные проблемы и перспективы / И. В. Метлик, И. А. Галицкая // Педагогика. — 2022. — № 1. — С. 41–49.
8. Щуркова, Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. — М.: Педагогическое общество России, 2017. — 160 с.

Цифровая воспитательная среда как новая реальность воспитательной деятельности

Позилев Андрей Захидович, старший воспитатель (начальник) учебного курса
Тульское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

В статье рассматриваются вопросы воспитания как деятельности, направленной на всестороннее развитие личности; определяются понятия «воспитание» и «воспитательная работа». Указывается, что воспитательная работа играет существенную роль в условиях цифровизации образования. Отмечается, что одним из приоритетных направлений развития воспитания является — расширение воспитательных возможностей с помощью цифровых ресурсов.

Ключевые слова: образовательная организация, воспитание, воспитательная среда, цифровая образовательная среда.

Современная эпоха, характеризующаяся как эпоха цифровизации, вносит коррективы во все социальные институты, включая систему образования. Суворовские училища, являясь колыбелью будущего офицерского корпуса России, стоят перед необходимостью адаптации воспитательного процесса к новым реалиям. Традиционные ценности: долг, честь, патриотизм, дисциплина, должны быть не просто сохранены, но и переосмыслены, «переведены» на язык современного поколения, родившегося в цифровую эру. Актуальность темы обусловлена противоречием между консервативной природой суворовского воспитания и динамичной, изменчивой цифровой средой, в которой живут и развиваются современные суворовцы.

С каждым годом совершенствуются требования к воспитанию подрастающего поколения. Это обусловлено изменениями в социальной, экономической и политической сфере общественной жизни.

Современные дети существенно отличаются от молодежи 90-х, они смысленнее, умнее, имеют разносторонние интересы и возможности для развития, растут в период глобальной цифровизации: быстрее осваивают электронную технику в их распоряжении новые потоки информации, IP-технологии, современные гаджеты и электронные программы.

Современная образовательная организация работает с новым поколением детей, которые растут в новых социальных условиях, главной задачей воспитания является

раскрытие индивидуальности каждого обучающегося, воспитание конкурентоспособной в современной и высокотехнологичной среде личности, готовой к жизни в быстротечном обществе.

Вопрос воспитания подрастающего поколения на современном этапе становится все более актуальным. В силу доступности информации и появления новых технологий обработки, хранения и применения ее, учитель, преподаватель, воспитатель перестают быть источниками знаний, не выполняют функцию передачи информации обучающимся, а становятся проводниками, медиаторами между обучающимися, стремящимся получить глубокие и прочные знания и современными технологиями обработки информации. Современная технологизация образовательного процесса расширяет для всех субъектов образовательной деятельности возможности и позволяет обучающимся работать самостоятельно, используя свои интеллектуальные и творческие способности. В связи с этим воспитательная работа приобретает новые направления и содержание.

Рассмотрим понятия «воспитание» и «воспитательная работа», определим главные их особенности и задачи в современном образовании.

В педагогике существует множество определений понятия «воспитание». Так, М. И. Рожков и Л. В. Байбородова рассматривают воспитание как педагогический компонент социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития

человека. И. П. Подласый в одном из своих педагогических учебников определяет воспитание в качестве специально организованного, управляемого и контролируемого воздействия воспитателей на воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу. Нам ближе всего определение Л. И. Новикова, В. А. Караковского, Н. Л. Селивановой, которые определяют воспитание как управление процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дано более полное определение воспитанию: это «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». В педагогическом словаре дано следующее определение воспитательной работе — «это целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности взрослых и детей, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности».

В современной российской действительности определяется ряд инициатив, в соответствии с которыми происходит внедрение цифровой образовательной среды в образовательной практике: «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», проект «Цифровая школа» в рамках реализации Федерального проекта «Образования». В данных документах определяется цель реализации — создание единого цифрового образовательного пространства в рамках реализации воспитательной практики.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) — это совокупность информационных систем, которые обеспечивают разноуровневые результаты поставленных задач воспитательной практики.

В пространстве воспитательной практики цифровая воспитательная среда строится в соответствии со следующими принципами:

- единства — согласованное использование компонентов ЦОС
- открытость — свобода расширения компонентов ЦОС новыми технологиями;
- доступность — неограниченная функциональность всех компонентов ЦОС;
- конкурентность — свобода замены компонентов ЦОС конкурирующей технологией;
- ответственность — решение задач внедрения компонентов ЦОС в рамках зоны личной ответственности;
- достаточность — соответствие всех компонентов ЦОС нормативам;
- полезность — эффективность применения всех компонентов ЦОС в области воспитательной практики.

Применение в пространстве воспитательной практики компонентов или инструментов ЦОС позволяет воспитателю организовать самостоятельную исследовательскую деятельность суворовцев.

Данный процесс:

- способствует достижению более высоких результатов воспитания;
- усиливает практическую компоненту проводимых занятий и мероприятий;
- формирует у участников воспитательного процесса необходимые компетенции.

Основные воспитательные цели ЦОС как нового пространства воспитательной практики в суворовском училище следующие:

- формирование и укрепление личностных ценностей суворовцев;
- развитие у суворовцев творческого, креативного потенциала;
- развитие у суворовцев коммуникативных способностей;
- совершенствование навыков исследовательской деятельности.

Исходя из личной педагогической практики, считаю, что оптимальная модель использования цифровой образовательной среды как нового явления в воспитательной деятельности суворовских училищ должна включать в себя следующие компоненты:

- наличие технологической базы;
- наличие у воспитателей и администрации суворовского училища мотивации к внедрению ЦОС как нового компонента воспитательной деятельности;
- освоение воспитателями средств ИКТ (информационно-коммуникативные технологии) в рамках внедрения цифровой образовательной среды;
- формирование ИТ-компетенций воспитателей через систему курсовой подготовки, практико-ориентированных семинаров, обучающих онлайн — вебинаров и интернет-площадок, самообразования.

В своей практике одним из основных направлений современного воспитания в рамках внедрения ЦОС как нового пространства воспитательной деятельности использую сетевые активности. Использование социальных сетей как средства воспитания целесообразно при проведении мероприятий в удаленном режиме:

- интерактивные формы патриотического воспитания: веб-квесты — интерактивные задания с элементами ролевой игры, для выполнения которых используются интернет-ресурсы. Воспитатель формирует поисковую деятельность, задает параметры работы, контролирует её выполнение, определяет временные рамки. В Тульском суворовском военном училище прошел совместно с Военно-историческим музеем в рамках 500-летия Тульского Кремля интересный и увлекательный квест «Ключи от города».
- онлайн-викторины, 3D — реконструкции сражений, виртуальные туры по музеям воинской славы, которые позволяют расширить знания по различным предметам, получить новую информацию, узнать новые исторические факты, виртуальные экскурсии позволяют познакомиться с музеями, историческими местами, культурными объектами не только в России, но и за рубежом;

— просмотры видеофильмов с последующим обсуждением. Можно выбрать содержательный и интересный медиапродукт (фильм, спектакль, репортаж), проанализировать его воспитательный потенциал и организовать обсуждение в чате или на онлайн-встрече;

— развитие сетевого проектного взаимодействия — создание общего творческого продукта. Этим продуктом может быть электронная газета, презентация по определенной теме, совместные исследовательские и социальные проекты, видеоконференции, где каждый суворовец выполняет отдельную часть работы, а воспитатель собирает готовые материалы и формирует конечный продукт. Этот вид деятельности развивает навыки командной работы, лидерские качества и умение работать самостоятельно;

— профориентационные мероприятия. Это могут быть виртуальные встречи с представителями военных училищ, вузов, просмотр онлайн-площадок информационного характера о правилах и требованиях поступления;

— акции. Участие в мероприятиях социального характера, таких как шествие Бессмертного полка, «Свеча памяти», подготовка и участие в Параде Победы в городе Туле.

— использование специально разработанных мобильных приложений и симуляторов, основанных на принципах военной тактики, истории армии, уставной службы, могут превратить процесс воспитания в увлекательную игру с повышенной мотивацией.

При организации таких мероприятий важно учитывать уровень цифровой грамотности суворовцев, их возрастные особенности, а также обеспечить обратную связь и не перегружать работой с гаджетами.

Не надо забывать, что цифровая образовательная среда создает и ряд серьезных вызовов для воспитательной работы:

1) киберсоциализация и двойная идентичность. Значительная часть социального взаимодействия суворовца переносится в виртуальное пространство. Это может приводить к формированию «двойной идентичности», когда поведение в реальной жизни, регламентированное уставом, противоречит анонимному или девиантному, а подчас и делинквентному поведению в сети;

2) информационная перегрузка и дезориентация. Суворовцы ежедневно сталкиваются с огромным массивом информации, зачастую противоречивой и манипулятивной. Задача воспитателя — научить их критическому мышлению, умению отбирать информацию, отличать достоверные источники от фейковых, противостоять пропаганде и экстремистским идеологиям;

3) риски цифровой безопасности.

Угрозы, такие как кибербуллинг, то есть

— систематическая целенаправленная травля человека с использованием цифровых технологий социальных сетей, мессенджеров, электронной почты, игровых платформ;

— вовлечение в деструктивные онлайн-сообщества;

— риск утечки персональных данных

требуют от воспитателя не только контроля, но и превентивного обучения основам кибергигиены.

Несмотря на вызовы, цифровизация открывает уникальные возможности для модернизации воспитательного процесса.

Формами деятельности воспитателей в рамках внедрения ЦОС должны стать:

— формирование представлений о дидактических возможностях компонентов ЦОС;

— повышение цифровой грамотности воспитателей через участие их в сетевой активности;

— изучение технологий организации проектной деятельности;

— участие обучающихся в онлайн-курсах;

— разработка электронных образовательных ресурсов; и т. д.

Основным принципом построения эффективной системы воспитания в суворовском училище должен стать разумный синтез традиций и инноваций. Необходимо не заменять живое общение с наставником виртуальным, а обогащать его цифровыми инструментами. Цифровая грамотность воспитателя становится не менее важной, чем его педагогическое мастерство. Воспитательный процесс должен быть направлен на формирование целостной личности, для которой цифровые ценности (открытость, скорость, доступность) не противоречат, а грамотно сочетаются с базовыми армейскими ценностями (дисциплина, исполнительность, верность присяге).

Важнейшим элементом является целенаправленное воспитание информационной культуры, включающее в себя:

— умение работать с информацией;

— понимание норм сетевого этикета;

— осознание последствий своих действий в сети;

— гражданскую позицию в противодействии фейкам и клевете.

Успех в этом деле зависит от способности команды педагогов-воспитателей интегрировать цифровые технологии в повседневную воспитательную практику, не подменяя ими фундаментальные основы суворовского братства, товарищества, уважение к старшим, любовь к Родине, верность к присяге и долгу. Будущее суворовского воспитания за гибридной моделью, где цифровые инструменты служат укреплению, а не размыванию традиционных ценностей российского общества и офицерства.

В Тульском суворовском военном училище подготовка к военной службе осуществляется в рамках основных общеобразовательных программ с военной составляющей. Инновационная деятельность **училища** направлена на совершенствование образовательного процесса, создание условий для личностного роста суворовцев и формирования у них стремления к выбору профессии военно-технической направленности.

Таким образом, цифровые технологии в воспитании суворовцев — это инструмент для модернизации образовательного процесса, который требует продуманного подхода, подготовки кадров и сохранения ценностного ядра традиционных воспитательных практик.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации»: закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
2. Андреев А. А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования. //Школьные технологии. 2001. № 3.
3. Парпура, Т. С. Особенности воспитательной работы в условиях цифровизации образования / Т. С. Парпура. — Текст: непосредственный // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 12 марта 2020 г., г. Первоуральск. — Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2020. — С. 122–125.

Использование аудиовизуальных средств в процессе формирования переводческой компетенции

Полякова Анастасия Валерьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Битнер Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматриваются преимущества использования аудиовизуальных средств во время обучения. Также рассматривается роль аудиовизуальных средств в современном образовании студентов в высших учебных заведениях, особенность введения аудиовизуальных средств на занятиях по изучению иностранного языка для студентов лингвистических направлений.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства, переводческая компетенция, перевод, иностранные языки.

В эпоху глобализации и стремительного роста потока информации на иностранных языках, выпускники вузов сталкиваются с острой необходимостью владения высоким уровнем языковой компетенции, которая в том числе включает навыки перевода с родного языка на иностранный и наоборот, в связи с чем навыки перевода как ядра переводческой компетенции превращаются в одно из ключевых условий успешной профессиональной деятельности.

Эффективность работы по формированию, а в последствии развитию переводческой компетенции, во многом зависит от используемых в преподавании методов, инструментов, механизмов и средств, таких, например, как визуализация. Высокая значимость визуализации, которая достигается через использование аудиовизуальных средств в процессе обучения, обусловлена как глобальными технологическими и цифровыми изменениями во всех сферах жизни, так и растущей потребностью в оперативном взаимодействии в условиях постоянно увеличивающегося объема информации.

Центральное понятие настоящего исследования — «переводческая компетенция» в теоретической литературе имеет разные трактовки. Л. Л. Нелюбин в «Толковом переводоведческом словаре» определяет «переводческую компетенцию» как «способность понимания исходного текста и способность создания текста на языке оригинала» [5]. Дополняет это определение И. Мостицкий, подчеркивая, что для профессиональной работы переводчика и развития его переводческой компетенции необходимый

набор знаний, способностей и практических навыков. Важно подчеркнуть, что, в зависимости от жанров перевода, компетенция может варьироваться и никогда не ограничивается только хорошим знанием языка оригинала и языка перевода [4].

Переводческая компетенция формируется в процессе работы над профессиональными умениями и навыками, необходимыми для осуществления перевода, и представляет собой один из ключевых элементов профессионального мастерства переводчика [2].

Аудиовизуальные средства обучения (АВСО) представляют собой учебный материал, разработанный специально для визуального, слухового или зрительно-слухового восприятия информации. АВСО являются неотъемлемой частью современного образовательного процесса.

Использование визуального ряда активизирует не только слуховой, но и зрительный канал восприятия. Аудиовизуальные средства обучения более эффективны для современных студентов, поскольку они склонны к клиповому мышлению, которое характеризуется специфическим процессом получения, обработки, хранения и применения окружающей нас информации [1]. Землинская Т. Е. и Ферсман Н. Г. полагают, что благодаря своей способности к многозадачности студент способен не ограничиваться лишь слуховым восприятием информации, а анализировать также визуальные сигналы. Это позволяет ему усвоить больше сведений, чем при традиционном аудировании [3].

Аудиовизуальные средства обучения могут включать в себя фильмы, видеоролики, аудиозаписи, фотографии, иллюстрации и графику. Такое обширное количество материала позволяет реализовать широкий спектр учебных задач. В процессе обучения иностранному языку с помощью аудиовизуальных средств обучающие получают более полное понимание материала, развивают навыки. Также происходит формирование положительного отношения к изучению иностранного языка.

Аудиовизуальные средства обучения обладают рядом преимуществ перед традиционными методами.

Прежде всего, такие средства обучения обеспечивают доступную подачу информации, путем визуализации. Это значительно облегчает восприятие и запоминание материала. Кроме того, с помощью аудиовизуальных технологий происходит активное вовлечение обучающихся в учебный процесс, поскольку обучение становится более интерактивным: они решают задачи, отвечают на вопросы, обмениваются мыслями с учителем и одноклассниками. Необходимо также отметить, что использование таких средств способствует повышению мотивации к обучению, делая его более увлекательным [7].

Правильный выбор аудиовизуального контента — важный аспект обучения иностранным языкам. Материал должен соответствовать уровню подготовки учащихся, только тогда будут созданы максимально благоприятные условия для развития коммуникации и обучающиеся будут заинтересованы в изучении предмета. По реакции студентов можно оценить, насколько верно подобран материал — чем точнее подобран видеоряд, тем активнее студенты будут на занятии [6].

В ходе исследования нами была разработана мультимедийная презентация, сочетающая в себе различные аудиовизуальные материалы и упражнения для развития переводческой компетенции.

Данная презентация состояла из трех частей. Первая часть включала изучение нового языкового материала. Во время занятия студенты работали индивидуально,

каждый студент за компьютером мог в своем темпе изучать новую лексику. Презентация представляет собой интерактивный каталог одежды, студенты могут взаимодействовать с интерактивными элементами и таким образом узнавать новые слова. Также для еще большей вовлеченности студентов в поиск новых слов, была разработана система всплывающих заметок, в которых обучающиеся могли увидеть перевод слова.

Вторая часть мультимедийной презентации представляет собой набор интерактивных упражнений: вставить пропуски, аудирование, сопоставить перевод слов.

Итоговым тестированием было осуществление перевода текста, в котором были использованы лексические единицы, встречающиеся в мультимедийной презентации.

Исходя из результатов статистического анализа качества перевода обучающихся до и после опытно-экспериментальной работы, мы смогли однозначно констатировать пользу учебных мультимедийных презентаций в развитии и формировании переводческой компетенции у обучающихся лингвистических направлений в вузе, с точки зрения улучшения качества перевода.

Мультимедийная презентация помогает в развитии языковой компетенции, поскольку предоставляет наглядность тех или иных понятий. Также интерактивность для структурирования и систематизации лексико-грамматического материала. Также у обучающихся растет продуктивность усвоения контента за счет удержания их внимания и роста мотивации к самостоятельной работе над темой.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что аудиовизуальные средства, такие как фильмы, мультимедийные презентации и интерактивные платформы, обладают значительным потенциалом для развития различных аспектов переводческой компетенции. Они позволяют студентам погружаться в аутентичные языковые и культурные среды, что способствует развитию лингвистических, культурных и коммуникативных навыков, необходимых для перевода.

Литература:

1. Бахтина А. А. Преимущества и ограничения использования аудиовизуальных текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // ЭСГИ. 2024. № 2 (42).
2. Васянина, М. А. Переводческая компетенция как один из компонентов профессиональной компетентности переводчика / М. А. Васянина // Интердисциплинарные аспекты переводческой деятельности: Сборник материалов Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Оренбург, 01.03.2022 г. / Под общей редакцией Ю. С. Елагиной. — Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2022.
3. Землинская Т. Е., Ферсман Н. Г. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки, 2016. № 4 (255).
4. Мостицкий И. Универсальный дополнительный практический толковый словарь, 2005–2012.
5. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. — М.: Флинта. Наука, 2003.
6. Обухова Л. Ю. Новые возможности преподавания английского языка в вузе с помощью аудиовизуальных материалов // МНКО. 2025. № 1 (110).
7. Хохлова А. А. Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку как средство расширения словарного запаса // Психология и педагогика: методика и проблемы, 2015.

Профессиональное становление молодого или начинающего специалиста в условиях образовательного пространства

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка (Красноярский край)

В статье рассматриваются особенности профессионального становления начинающих специалистов. Рассматриваются возможные трудности профессиональной адаптации и пути их профилактики в условиях образовательного пространства. Сделан акцент на реализации компетентностного подхода в образовании, на мотивации молодых или начинающих специалистов, раскрыты подходы к реализации их дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: молодые (начинающие) специалисты, профессиональное становление, образовательное пространство, профессиональная мотивация, адаптация.

В настоящее время для многих людей образование весьма значимая часть их жизни, это источник знаний и просвещения, важная ценность. В мире постепенно повышается роль образования, и оно все чаще выделяется как приоритет.

Изучение современной системы образования дает возможность увидеть, что модернизация образовательного пространства выступает как явление закономерное, которое не может быть ограничено национально-государственными рамками. На этапе первоначальной профессионализации (в высшем или среднем профессиональном учебном заведении) должна быть создана соответствующая организационно-педагогическая среда, обеспечивающая качество учебно-воспитательного процесса в целом и успешное профессиональное становление молодого или начинающего специалиста в условиях образовательного пространства.

Понятие «молодой специалист» в законодательстве Российской Федерации не установлено, но при этом в Трудовом кодексе говорится, что испытание при приеме на работу не устанавливается для лиц, получивших среднее профессиональное образование или высшее образование по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам и впервые поступающих на работу по полученной специальности [10].

Согласно статистике, молодые специалисты составляют примерно 40 % трудоспособного населения России. В возрасте 22–25 лет большинство молодых людей заканчивают учебные заведения и устраиваются на свое первое место работы, и испытывают стресс, связанный с тем, что их идеальные представления о будущей трудовой деятельности вступают в противоречия с реальной обстановкой на рабочем месте [3].

В образовательных учреждениях часто молодого специалиста не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у него (целенаправленно) соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для преодоления эмоциональных трудностей будущей профессии.

Новые ориентации и ценности современного образования обуславливают необходимость введения инновационных подходов, одним из которых является компетентностный.

Законодательством РФ введены обновленные результаты образования — компетенции, которые понимаются как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [8]. Специфика компетентностного подхода современного образования состоит не только в вооружении обучающихся определенным набором знаний, умений и навыков, но и в том, что важно уделять внимание формированию их личности, компетентной в различных областях [1].

Система образования обязана удовлетворять запросам и потребностям разных социальных субъектов, включенных в образовательный процесс, а также соответствовать требованиям будущих работодателей. Это свидетельствует о том, что подготовке молодого или начинающего специалиста и его компетенциям должно уделяться особое внимание.

В числе компетентности будущего молодого специалиста выделяются: общекультурные (универсальные) и профессиональные. Профессиональные компетенции различаются в разных направлениях подготовки, а общекультурные не являются непосредственно привязанными к будущему предмету труда. Компетентностный подход в подготовке будущего молодого или начинающего специалиста в условиях образовательного пространства делает и на самоопределении обучающихся, их социализации и адаптации в выбранной профессиональной сфере. Следовательно, потребности общества и работодателей должны быть согласованы с возможностями, способностями, интересами и ориентациями личности.

И. В. Шишкина говорила о том, что обучение будущих профессионалов с точки зрения компетентностного подхода необходимо выстраивать таким образом, чтобы они могли самостоятельно определять и достигать поставленные цели, принимать решения, анализировать, сравнивать, прогнозировать нежелательные события, организовывать себя и свою деятельность, правильно выражать свои мысли, своевременно и адекватно решать практические и теоретические задачи на протяжении всей жизни [11].

Важно для профессионального становления и самоопределения будущего специалиста обращать внимание

на особенности его адаптации и мотивации, как учебной, так и профессиональной. Еще на этапе начала обучения в высшем или среднем профессиональном учебном заведении целесообразно проводить диагностику молодых людей, убеждаясь, что их выбор не был случайным.

Современное образование требует от будущих профессионалов не только знаний и умений, но и высокой мотивации для успешного учебного и профессионального роста. Мотивация играет ключевую роль в формировании устойчивого интереса к учебе и будущей профессиональной деятельности. В. О. Косачева считает, что мотивация является непрерывным интенсивным процессом, который направлен на деятельность. Чем выше показатель мотивации, тем выше способность человека в процессе обучения понимать и воспринимать новую информацию. Мотивированные личности способны быть более инициативными и энергичными в процессе обучения и труда. Такие люди, как правило, в большей мере ориентированы на то, чтобы получить наибольший результат от процесса [5]. Т. А. Приставка считает, что чем выше профессиональная мотивация человека, тем больше возможностей с её помощью компенсировать некоторый недостаток способностей в осуществляемой деятельности [9].

А. С. Веремчук считает, что эффективность учебного процесса также оказывает влияние на показатель рабочей мотивации. Учебная мотивация улучшает процесс обучения, который, в свою очередь, активизирует профессиональную мотивацию. По результатам проведенного эмпирического исследования автору удалось выявить, что у студентов, которые доучились до последнего курса университета, уровень профессиональной мотивации составляет примерно 80 %. Лидирующими же оказались именно профессиональные мотивы. Очень редко до последнего курса доучиваются те студенты, которые не имеют профессиональных мотиваций. Учебная мотивация может способствовать развитию профессиональной мотивации. Если на первых курсах отмечается лидерство учебной мотивации, то на последних — уже профессиональной [2].

Целесообразно задуматься и о специфике и технологиях преподавания специализированных дисциплин, что существенно облегчит процесс адаптации. Е. В. Забелина, Д. А. Циринг, М. В. Овчинников, И. В. Пономарева отмечают, что на эффективность адаптации большое влияние также оказывают особенности отношения к деятельности, удовлетворенность своей жизненной и профессиональной ситуацией и т. п. [4].

Профессиональное становление молодого или начинающего специалиста в условиях образовательного пространства может затрудняться в том случае, если нет четкого понимания связи и необходимости изучения предметов, их роли в будущей жизни и карьере. Постепенно это приводит к снижению учебной и профессиональной мотивации и отрицательно влияет на показатели адаптированности. Также важно учитывать, что у обучающихся может иметь определенная избирательность в от-

ношении изучения дисциплин в высшем или среднем профессиональном учебном заведении, поэтому имеют место различия в плане адаптации будущего профессионала, связанные именно с этим. Неустойчивость интересов приводит к их смене, чередованию, что в конечном итоге может приводить к мысли о том, что профессиональная сфера была выбрана ошибочно.

Очевидно, что в процессе подготовки молодых или начинающих специалиста в условиях образовательного пространства важно не только обучение азам профессии, выработка новых профессиональных знаний и умений, но и развитие личностных качеств, помощь во взаимодействии с окружающими, создание условий для того, чтобы каждому обучающемуся самостоятельно себя проявлять и постепенно достигать успеха.

Так, И. Н. Мещерякова говорит о важности поэтапного развития «психологического профессионализма» на этапе профессионального обучения. Психологическая профессионализация — процесс, который начинается с момента выбора профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Речь идет о понимании своей роли в жизни, о представлениях о себе как личности и профессионале, о развитии эмоционального и социального интеллекта обучающегося и т. д. Для этого могут проводиться тренинги, консультирование, внедряться разные технологии практической деятельности и взаимодействия с работодателями [6].

Интерес представляет также диссертационное исследование Д. В. Ненашева, посвященное изучению возможностей коучинга как эффективной технологии формирования компетентности будущих профессионалов. Коучинг позволяет четко определить целевые ориентиры и приоритеты, изучить имеющиеся ресурсы и ограничения, определить внешние и внутренние препятствия на пути к результату, выделить свои возможности по их преодолению [7].

Невозможно профессиональное становление молодого или начинающего специалиста в условиях образовательного пространства и без внимания к современным технологиям и достижениям (цифровизация, искусственный интеллект и т. п.). Обучение должно постоянно соотноситься с социальными преобразованиями и инновациями. Это говорит о том, что преподаватели также постоянно обязаны повышать свой уровень образования. Постепенно обучение будущего профессионала будет становиться все более персонифицированным, гибким. Новые технологии интегрируются в образование, расширяя возможности подготовки (виртуальная и дополненная реальность, облачные вычисления, дистанционные формы получения знания и т. д.) [12].

Наконец, за последние годы все более востребованным на этапе профессионального становления и обучения в высшем или среднем профессиональном учебном заведении становится обучение с акцентом на практику, проектную и исследовательскую деятельность. Это дает возможность молодым специалистам не только «попро-

бовать» себя в профессии, но и увидеть уже на этом этапе свои возможности и перспективы.

В качестве вывода отметим, что профессиональное становление молодого или начинающего специалиста в условиях образовательного пространства невозможно без из-

менения существующих стратегий и технологий обучения. Важно уделять внимание формированию компетенций будущего профессионала, его учебной и профессиональной мотивации и адаптации, подбирать новые технологии обучения и сопровождения.

Литература:

1. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. 2006. № 8. С. 57–62.
2. Веремчук А. С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 2. С. 34–38.
3. Водопьянова Н. Е., Наумова Т. С. Интрасубъектные факторы устойчивости к профессиональному выгоранию молодых специалистов // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 1. С. 148–158.
4. Забелина Е. В., Циринг Д. А., Овчинников М. В., Пономарева И. В. Взаимосвязь особенностей мотивационно-ценностной сферы и удовлетворенности работой у аспирантов с различной степенью успешности научно-педагогической деятельности // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 25. С. 8.
5. Косачева В. О. Мотивация студентов к обучению и профессиональному развитию // МНКО. 2022. № 5 (96). С. 235–238.
6. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник ТГУ. 2010. Вып. 1. С. 157–161.
7. Ненашев Д. В. Коучинг как эффективная технология формирования эмоциональной компетентности будущих менеджеров: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. В. Ненашев. М., 2009. 159 с.
8. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный Закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 — ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
9. Приставка Т. А. Профессиональная мотивация учебной деятельности студентов: структура и сущность // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 8. С. 101–113.
10. Трудовой кодекс РФ (ТК РФ) от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.08.2020) от 21.12.2001 № 197-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2020 г. Ст. 70.
11. Шишкина И. В. Проблемы гражданского образования в рамках социализации учащихся // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 192–193.
12. Шишов С. Е. Система образования в эпоху искусственного интеллекта: проблемы и направления развития / С. Е. Шишов // Система образования в эпоху искусственного интеллекта: проблемы и направления развития: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 28–29 марта 2024 года. М.: ООО «Директ-Медиа», 2024. С. 9–10.

Методика обеспечения полноты образовательных функций школьного электронного учебника математики

Рогановская Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Шавлинский Даниил Александрович, студент
Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова (Беларусь)

В статье исследуется вопрос о полноте образовательных функций школьного электронного учебника математики.

Ключевые слова: школьный электронный учебник, ШЭУ, полнота образовательных функций ШЭУ, методический сценарий ШЭУ

Состояние проблемы. За последние 10–15 лет проблема ШЭУ прошла путь от первых экспериментов и разработки специализированного ПО до массового внедрения цифровых версий и дискуссий о качестве

контента. Основные этапы: 2010–2015 гг.: начало цифровизации, реализация программ комплексной информатизации системы образования; 2015–2020 гг.: формирование баз данных. Запуск и активное наполнение

национальных порталов. В Беларуси ключевым ресурсом стал e-radruchnik.edu.by, где размещены PDF-версии всех школьных пособий; 2021–2025 г.г.: регламентация и гибридное обучение; 2026 г.: критика и «перезагрузка». Обсуждается необходимость упрощения программ и повышения качества текстов. На каждом этапе ШЭУ рассматривается не как замена, а как дополнение к печатному учебнику, углубляющему его функции. ШЭУ может содержать всё содержание учебной программы, или выборочно, останавливаясь на изложении наиболее трудных вопросов. В любом случае ШЭУ достаточно тесно связан с действующим печатным учебником и «сроком его жизни». Теоретическим вопросам создания электронных средств обучения посвящено значительное число публикаций, большой вклад в развитие теории внесли И. В. Роберт, С. А. Христочевский, А. В. Осин и др. Исследования по организации учебного содержания в электронных учебниках геометрии фокусируются на переходе от линейного текста к модульной и интерактивной структуре. Актуальным является внедрение в учебный процесс ИИ, способы интеграции ШЭУ и ИИ, обучение навыкам диалога с ИИ, критичного использования его рекомендаций.

Понятие полноты образовательных функций ШЭУ. О функциях школьного учебника подробно говорится в работе И. И. Зуева [1], в которой указано до двух десятков различных функций. Различные соединения их по правилам комбинаторики порождает довольно большое количество, которое нуждается в упорядочивании, в том или ином выборе и ограничении в различных ситуациях. ШЭУ — это не просто PDF-версия бумажного, а программная система, обеспечивающая полный дидактический цикл: от теории и практики по решению задач до самоконтроля. Данное положение является основополагающим [2]– [5]. Однако в содержательном отношении дидактический цикл не является константой, зависит, как правило, от величины отрезка образовательного процесса, от содержания печатного учебника, специфики учебной темы и самое главное — от полноты более широкого понятия — полноты образовательного процесса,

полноты реализации его основных функций (воспитания, обучения и развития). Признаком полноты образовательного процесса является триединство и сбалансированность его основных функций. Отражение этого триединства в ШЭУ означает полноту его образовательных функций [6]– [7]. Существует целый ряд факторов, нарушающих триединство образовательных функций: снижение объяснительной функции субъектов образовательного процесса и учебника, перегрузка учебника сложным и трудным материалом, его нерациональным изложением и др.

Понятие технологии обеспечения полноты образовательных функций ШЭУ. Это понятие характеризуется тем или иным набором этапов, обеспечивающих указанную полноту. Этапы определяются на основе анализа функций печатного учебника и более общих дидактических соображений.

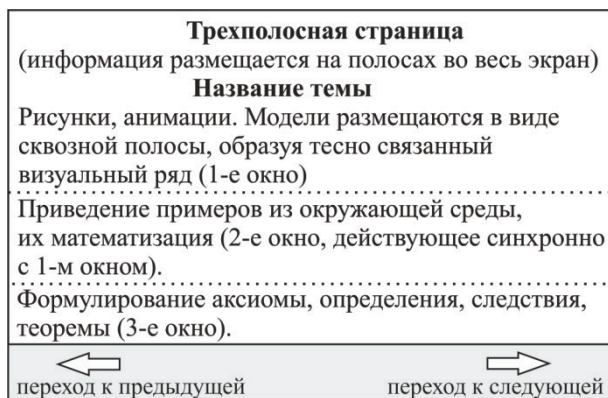
Возможный вариант построения технологии:

1-й этап: оценка степени формального изложения учебной темы, как правило, неизбежного в учебниках математики (из-за общих особенностей математики), и его влияния на весь комплекс образовательных функций учебника, и прежде всего учебника базового, наиболее массового уровня обучения;

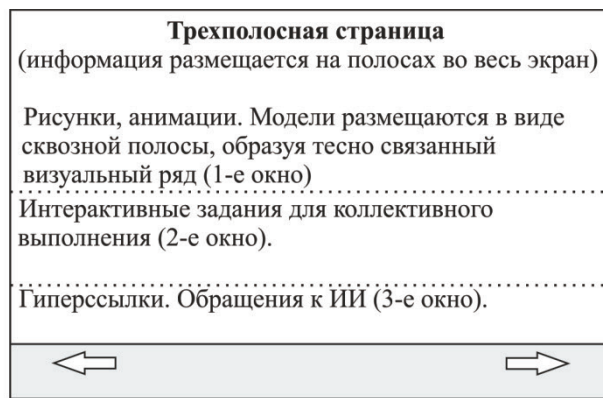
2-й этап: формулирование основных образовательных функций для изучаемого фрагмента учебного материала ШЭУ (активизация процессов мотивации, восприятия, осознания, понимания и мышления, снижение степени формального изложения; обучение учащихся различать математические объекты не по внешним признакам, а по их свойствам; обеспечение в процессе обучения единства развития речи и логико-математического мышления и др.);

3-й этап: разбиение учебного материала на электронные страницы, без перегрузки их математическим содержанием (одной аксиоме или теореме может посвящаться отдельная страница);

4-й этап: размещение различных компонентов учебного материала одной электронной страницы по различным ее окнам представлен на рис. 1:



а)



б)

Рис. 1. Трехполосная структура электронной страницы теоретического материала:
а) на начальном этапе его изучения; б) на этапе закрепления

1-е окно страницы (рис. 1а): мотивация учебной темы, окно для графики, анимаций, интерактивных моделей. 2-е окно страницы (см. рис. 1а): подготовка к восприятию учебной темы – активизация познавательных функций учащихся путем обращения к окружающей среде, в которой встречаются знакомые учащимся и близкие к математическим терминам слова, названия, примеры и графические иллюстрации, выполнение некоторых устных заданий в контексте этих примеров. 3-е окно страницы (см. рис. 1а): резюме, результат математизации — математический текст (формулировка аксиомы, определения, теоремы). Для запоминания информации рекомендуется чтение вслух, неоднократное её воспроизведение вначале с помощью приводимого текста, затем по памяти. Тем самым реализуется фундаментальный и актуальный принцип о единстве развития речи и мышления. *Новый вид страницы*: на рисунке 1б приведен пример трехполосной электронной страницы, содержащей интерактивные задания для коллективного выполнения (мотивация первоначального закрепления теоретического материала). Интерактивные задания выполняются большей частью в классе, допускается обращение к ИИ под руководством учителя. Основная цель — закрепить изучаемый учебный

материал, мотивировать формирование навыков диалога учащихся друг с другом и с ИИ.

Кнопки навигации. Кнопками навигации служат ссылки на рисунки, анимации, модели, слова «Пояснение», «ИИ» и т. п. Значки \Leftarrow и \Rightarrow служат кнопками перехода на следующую страницу и обратно.

Вывод. Данная модель и технология использования ШЭУ не начинаются с сообщения математических сведений в готовом виде. Вначале рассматриваются примеры из окружающей среды, целенаправленно актуализируется прежний жизненный опыт учащихся, что дает возможность им проявить познавательную активность с самых первых шагов изучения темы. И после этого приводится фрагмент математического содержания, подлежащий изучению. Трехполосная структура электронной страницы позволяет более экономно использовать её площадь, приближая форму окон страницы с альбомной формой экрана. Графические изображения не сменяют друг друга, а выстраиваются в целостный визуальный ряд, способствующий лучшему восприятию и осмыслению учебного материала. Полнота образовательных функций ШЭУ характеризуется, прежде всего, постоянной поддержкой активной мыслительной деятельности учащихся.

Литература:

1. Зуев Д. Д. Школьный учебник [Текст] / Д. Д. Зуев. – [Репринт. изд.]. — М.: Просвещение, 2015. — 317 с.
2. Рогановская Е. Н. Электронный школьный учебник: Теория и практика создания (на примере курса математики). В 2 ч. Ч.1. Методология и технология конструирования: Монография / Е. Н. Рогановская. — Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2005. — 176 с.
3. Рогановская Е. Н. Теория и методика применения школьного электронного учебника математики в учебном процессе: Монография / Е. Н. Рогановская. — Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2009. — 184 с.
4. Рогановская Е. Н. Теоретические вопросы построения электронного учебника: методика построения модели и профиля обучаемого / Е. Н. Рогановская // Инновации в образовании. — М.: 2008. — № 5. — С. 42–52.
5. Рогановская Е. Н. Интеллектуализация электронных средств обучения: / Е. Н. Рогановская // Педагогическая информатика. — М.: 2018. — № 1. — С. 140–154.
6. Rahanouskaya A. M. Designing methodology of the mathematical education environment at the secondary school on laws of large complex systems development / A. M. Rahanouskaya // Annali d'Italia / — Florence: 2021. — № 21. — S. 52–67.
7. Рогановская Е. Н. Школьный электронный учебник: технология построения и применения / Е. Н. Рогановская // Народная асвета. — Минск: 2010. — № 12. — С. 41–45.

Методика обеспечения полноты образовательных функций школьного электронного учебника математики при изучении аксиом и определений

Рогановская Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Шавлинский Даниил Александрович, студент

Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова (Беларусь)

В статье конкретизируется методика обеспечения полноты образовательных функций ШЭУ на примере темы «Аксиомы порядка» в 7 классе.

Ключевые слова: полнота образовательных функций ШЭУ, аксиомы порядка на прямой, аксиомы порядка на плоскости.

Формирование контента электронных страниц

Тема: Аксиома порядка точек на прямой. Отрезок [1], [2].

1-я страница: 1-е окно: сообщение учебной темы, визуальный ряд для подготовки восприятия темы «Аксиомы порядка» (рис. 1). 2-е окно: выяснение смысла понятия аксиомы, уточнение с помощью аксиом, что означает в геометрии порядок точек на прямой и плоскости. Начинаем с понятия «лежать между» для трех точек прямой. В жизни используются выражения: «между двух огней», «между небом и землей», «между молотом и наковальней», «между строк» и т. д. Выразительную иллюстрацию понятия «лежать между» для трех точек прямой дают птицы, сидящие на проводах линии электропередач (см. рис.1. Модель 1).



Рис. 1. Аксиомы порядка

Птицы на модели 1 (см. рис 1) можно пронумеровать, например, слева направо: 1-я, 2-я, 3-я. Только про 2-ю птицу можно сказать, что она сидит «между» 1-й и 3-й птицами, но никак нельзя сказать, что 1-я птица сидит между 2-й и 3-й птицами, или 3-я птица сидит между 1-й и 2-й птицами. В геометрии точно указывается свойство понятия лежать между для трех точек, принадлежащих прямой. Это свойство принимается в качестве первой аксиомы порядка. На её основе сразу уточняется (при помощи определения) важнейшее геометрическое понятие — понятие отрезка.

Задание: приведите другие примеры со словом «между»: закладка в книге, лежащая между 24 и 25 страницами...

Учимся различать геометрические фигуры не только по внешнему виду, но и по свойствам!

Аксиома П.1. Из трех точек, принадлежащих прямой, существует одна и только одна точка, которая лежит между двумя другими (см. рис. 1. Модель 2).

Определение. Множество точек прямой a , состоящее из двух точек A и B этой прямой и всех точек X , лежащих между ними, называется **отрезком**. Точки A и B — **концы** отрезка (см. рис. 1. Модель 3).

Пояснения от Землянина (Землянин — вымышленный персонаж, который всегда поможет каждому ученику! Используется для повышения интерактивности между учеником и учебным средством). 1. Прямая AB и отрезок AB часто обозначаются одинаково: AB . Однако, путаницы от этого обычно не происходит. Из текста каждый раз ясно, когда речь идет о прямой AB , а когда об отрезке AB . 2. Отрезок содержит сколь угодно большое число точек (т. е. бесконечное множество точек). Геометрические точки не измеряются, они не имеют размеров (это отметил еще Евклид). Изображая точки, мы иногда делаем одни точки мельче, другие крупнее. Делается это ради наглядности, а не потому, что существуют «мелкие» и «крупные» точки. Для наглядности точки иногда изображаем цветными (белыми, зелеными и т. д.). Необходимо иметь в виду, что точки не имеют никаких свойств, кроме тех, которые указаны в аксиомах.

2-я страница: Вторая аксиома порядка точек на прямой. Луч. Пояснение от Землянина. В жизни вы встречались с такими выражениями как «солнечные лучи», в художественной литературе — «луч света в темном царстве», в физике — «лазерный луч», «рентгеновские лучи», «отраженный луч», «пучок лучей» и др. Хорошее представление о луче, как о математическом понятии на рисунке 2 приводится луч лазера. Что такое луч? Как бы вы своими словами описали это понятие? Луч — это часть прямой. Только какая часть, как её получить?.. Описать свойства луча поможет вторая аксиома порядка точек на прямой.

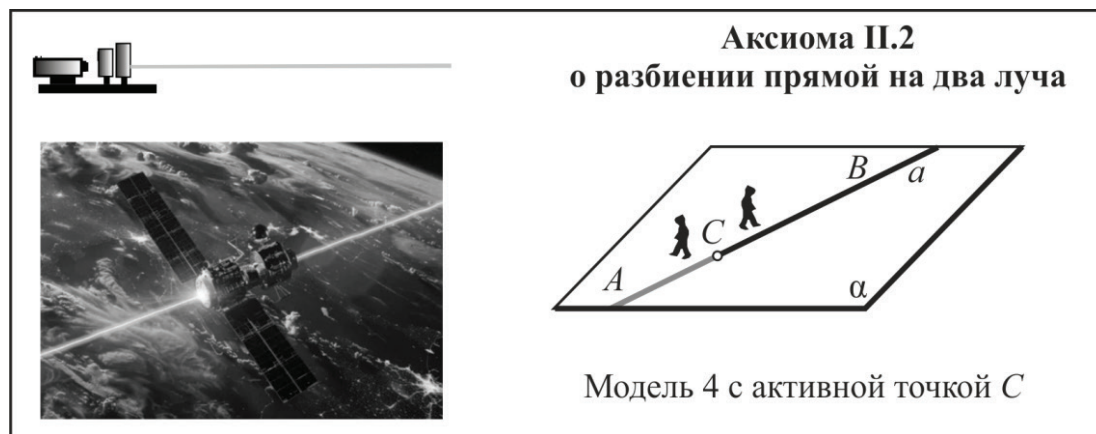


Рис. 2. Аксиома порядка точек на прямой

Аксиома II.2. Точка, принадлежащая прямой, разбивает все остальные точки прямой на две непересекающиеся части. Эти части прямой называются **лучами**, а точка, осуществляющая разбиение, — **началом** лучей.

На модели 4 (см. рис. 2) точка C разбивает прямую a на два луча CA и CB. Точка C является началом обоих этих лучей. Аксиома утверждает, что точка, принадлежащая прямой, разбивает все остальные точки прямой на два луча. Эти два луча называются **дополнительными**, они дополняют друг друга (вместе с началом) до прямой.

3-я страница: Аксиома о разбиении плоскости на две полуплоскости. Эта аксиома аналогична аксиоме II.2.

Аксиома II.3. Прямая a , принадлежащая плоскости α (рис. 3), разбивает все точки плоскости, не принадлежащие этой прямой, на две части. Эти части плоскости называются **полуплоскостями**. Прямая a — **граница** полуплоскостей.



Рис. 3. Аксиома о разбиении плоскости на две полуплоскости

На рисунке 3 прямая a делит плоскость α на две полуплоскости, такие, что: а) если точки A и B принадлежат одной полуплоскости с границей a , то отрезок AB не пересекает прямую a , б) если точки B и C лежат в разных полуплоскостях с границей a , то отрезок BC пересекает прямую a .

Пояснения от Землянина. 1. Рисунок 3 подчеркивает, что плоскость состоит из бесконечного множества точек, плоскость не ограничена. Все точки плоскости равноправны, нет какой-либо особой, центральной точки. 2. Слово «разбить» означает произвести деление чего-либо на две, три и т. д. части: разделить яблоко на части; говорят, что река делит территорию на две части — правобережную и левобережную, экватор делит Землю на две части — Северное и Южное полушарие и т. д. На рисунке 3 изображена противопожарная полоса, она разбивает (делит) территорию леса на две части и является границей этих частей.

4-я страница: резюме — все формулировки аксиом, определений и следствия помещаются на одну страницу, состоящую из трех окон. 1-е окно — графика; 2-е окно — текст; 3-е окно — задания на чтение формулировок вслух, на воспроизведение их глядя только на рисунки.

Заключительная страница по изучению теоретического материала: Интерактивные задания для коллективного выполнения

1-е окно: предназначено для графики, анимаций и моделей (интерактивность представляется полнее, если в ШЭУ имеется встроенный графический конструктор для построений, выполняемых непосредственно учащимися).

2-е окно: 1. Сформулируйте и поясните на рисунке аксиомы порядка точек на прямой и на плоскости. Повторите аксиомы несколько раз, постарайтесь запомнить их. 2. Что называется отрезком? Приведите рисунки, когда два отрезка: а) не имеют общих точек; б) имеют одну общую точку; в) общие их точки образуют отрезок. 3. Что называется лучом? Как обозначается луч? Приведите рисунки, когда два луча: а) не имеют общих точек; б) общие их точки образуют луч. 4. Примеры более сложных заданий: а) На прямой отмечено 100 точек. На сколько неперекрывающихся частей они разбивают прямую? б) На луче отмечено 100 точек. На сколько неперекрывающихся частей они разбивают луч? в) На отрезке отмечено 100 точек. На сколько неперекрывающихся частей они разбивают отрезок? г) На окружности отмечено 100 точек. На сколько неперекрывающихся частей они разбивают окружность?

3-е окно для гиперссылок и обращений к ИИ.

Литература:

1. Рогановская Е. Н. Теория и практика построения школьного учебника геометрии на основе методов оптимизации, энтропии и фрактальной организации: монография / Е. Н. Рогановская. — Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2025. — 316 с.
2. Рогановская Е. Н. Урок математики в компьютерном классе. Персонализация обучения / Е. Н. Рогановская // Народная асвета. — Минск: 2011. — № 3. — С. 40–42.

Противоречивый образ учителя в современных медиа: между наставничеством и педагогическим насилием

Сазонова Нелли Владимировна, студент

Научный руководитель: Игнатова Ирина Борисовна, кандидат филологических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается противоречивый образ учителя в современных медиа. С одной стороны, педагог представлен как наставник, носитель опыта, профессиональной культуры и нравственной поддержки. С другой стороны, в медиапространстве все заметнее конфликтные сюжеты, связанные с криком, унижением, давлением и нарушением границ ребенка. Цель статьи — показать, что противоречивый образ учителя не отменяет наставническую модель, а выявляет ее проблемные зоны: педагогическую власть, зависимость ученика от оценки взрослого и влияние социальных медиа на общественное восприятие школьных конфликтов.

Ключевые слова медиаобраз учителя, педагог-наставник, школьный конфликт, педагогическое насилие, психологическое давление, образовательная журналистика.

Образ учителя в современном медиапространстве разбивается не по одной линии. В официальных сообщениях, профессиональных изданиях и материалах о педагогических конкурсах учитель чаще всего предстает как наставник: человек, который передает знания, поддерживает ученика, помогает ему найти индивидуальную траекторию развития и выступает нравственным ориентиром. Такая модель особенно усилилась в связи с общественным вниманием к теме наставничества.

Одновременно в медиа формируется другой, более тревожный ракурс. Учитель все чаще становится героем конфликтных сюжетов: видеозаписей из класса, публикаций

о жалобах родителей, сообщений о дисциплинарных ситуациях, случаях публичного унижения или физического воздействия. В подобных материалах педагог предстает не только как наставник, но и как фигура власти, способная нарушить границы ребенка.

Проблема требует осторожного анализа. Нельзя сводить профессиональный образ педагога к отдельным скандальным эпизодам, потому что медийная логика усиливает эмоционально яркие случаи. Но нельзя и игнорировать практики психологического давления, поскольку они влияют на безопасность ребенка, его самооценку и отношение к школе. Исследователи школьного насилия

отмечают, что в образовательной среде встречаются как физические, так и психологические формы воздействия, включая унижения, крики, оскорбления и угрозы плохими оценками [2].

Противоречивый образ учителя возникает там, где педагогическая власть начинает восприниматься не как ответственность, а как право на подавление. Учитель обладает институциональным ресурсом: оценивает, контролирует дисциплину, распределяет внимание, публично комментирует поведение и успехи ученика. В норме этот ресурс должен обеспечивать порядок и развитие. При нарушении этических границ он может превращаться в инструмент давления.

Педагогическое насилие не всегда имеет открытую физическую форму. В научной литературе оно описывается через унижение, оскорбление, публичное отвержение, обесценивание, навешивание негативных ярлыков и предвзятость [1]. Важным является то, что такие действия часто оправдываются дисциплиной, строгостью, необходимостью добиться результата или особенностями поведения ученика.

Именно поэтому граница между требовательностью и насилием становится одной из главных проблем школьной коммуникации. Крик может быть представлен как «эмоциональная реакция», сарказм — как «воспитательный прием», публичное сравнение — как «мотивация». Но для ученика подобные ситуации часто становятся опытом стыда, беспомощности и потери доверия к взрослому.

При этом противоречивый образ учителя нельзя объяснять только личными качествами конкретного педагога. Он формируется на пересечении профессионального выгорания, перегрузки, давления отчетности, сложного поведения учеников, ожиданий родителей и недостатка навыков ненасильственной коммуникации. Если рассматривать проблему только через фигуру «плохого учителя», медиа упрощают ситуацию. Но если полностью списывать насилие на усталость, возникает риск оправдания недопустимых практик.

Современные медиа не просто отражают школьный конфликт, а меняют его масштаб. Раньше конфликт между учителем и учеником мог оставаться внутри класса, школы или семьи. Сегодня фрагмент урока снимается на телефон, попадает в социальные сети, затем в новостные издания и Telegram-каналы. Локальная ситуация превращается в сюжет о состоянии школы в целом.

Такой механизм имеет двойственный эффект. С одной стороны, публичность помогает сделать видимыми практики, которые ранее могли замалчиваться: грубость, крик, унижение, нарушение педагогической этики. С другой стороны, короткое видео или эмоциональный пост часто показывают только фрагмент ситуации. Общественная оценка формируется быстро и нередко до появления полной информации.

В публикациях о случаях агрессии педагогов эксперты обращают внимание на то, что крик и унижение не решают проблему дисциплины, а усиливают конфликт

и могут закреплять травмирующий опыт у ребенка [8]. Для качественной образовательной журналистики важно не только осуждать конкретный эпизод, но и объяснять, почему такие практики возникают, каковы их последствия и какие ненасильственные механизмы урегулирования существуют в школе.

Противоречивый образ учителя в медиа является не только репутационной проблемой профессии, но и диагностическим инструментом. Он показывает, где общественные ожидания от школы расходятся с реальными практиками коммуникации. Он также выявляет слабые места профессиональной культуры: дефицит эмоциональной саморегуляции, слабую профилактику конфликтов и недостаточную работу школьных служб медиации.

Главная сложность медийного разговора о педагогическом насилие состоит в необходимости удержать баланс. Нельзя превращать обсуждение в травлю учителей как профессиональной группы. Учитель находится в сложной системе ожиданий: от него требуют высоких результатов, индивидуального подхода, психологической устойчивости, отчетности и постоянной включенности.

Но защита статуса профессии не должна означать защиту любой педагогической практики. Наставничество предполагает власть, но эта власть должна быть этически ограничена. Педагог имеет право быть требовательным и реагировать на нарушение дисциплины, но не имеет права унижать личность ребенка, использовать ярлыки, публично стыдить или угрожать оценками как способом подавления.

Для анализа полезно различать несколько уровней противоречивого образа. Первый уровень — поведенческий: что именно сделал педагог и была ли ситуация единичной. Второй — коммуникативный: сохранялось ли уважение к достоинству ребенка. Третий — институциональный: как отреагировали школа, психолог, администрация и родители. Четвертый — медийный: как ситуация была подана в СМИ и не заменил ли эмоциональный заголовок реальное исследование проблемы.

Такой подход позволяет говорить о противоречивом образе учителя не как о разрушении профессии, а как о необходимости профессиональной рефлексии. Зрелый образ наставника должен включать не только героизацию педагогического труда, но и способность признавать сложные стороны профессии: власть, усталость, конфликт, ошибку, самоконтроль и постоянное профессиональное развитие.

Противоречивый образ учителя в современных медиа формируется на пересечении двух противоположных ожиданий. Общество по-прежнему нуждается в учителе-наставнике: профессиональном, внимательном, нравственно устойчивом взрослом, способном поддержать ученика. Но одновременно общество все менее готово принимать педагогическую власть как безусловное право на жесткость и психологическое давление.

Медиа делают это противоречие видимым. Они показывают, что образ учителя больше не может быть исклю-

чительно идеализированным. Современный медиадискурс фиксирует не только педагогические достижения, курсы и истории служения, но и ситуации, в которых педагогическая коммуникация становится травмирующей.

Наиболее продуктивной является позиция, при которой критика педагогического насилия не превраща-

ется в стигматизацию учителей, а защита профессии не превращается в оправдание унижения ребенка. Учитель-наставник в современном медиаобразе должен быть представлен как профессионал, чья власть связана с ответственностью, этикой и способностью выстраивать безопасную коммуникацию.

Литература:

1. Беляева Л. А. Феноменология педагогического насилия // Международный журнал экспериментального образования. 2019. № 5. С. 36–41. URL: <https://expeducation.ru/article/view?id=11964> (дата обращения: 20.05.2026).
2. Волкова Е. Н., Гришина А. В. Оценка распространенности насилия в образовательной среде школы // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18. № 6. С. 19–28. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2013_n6/66557 (дата обращения: 20.05.2026).
3. Горбаткова О. И. Проблема насилия в школах в зеркале современных российских медиа // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 28 (277). С. 146–154.
4. Медиаобраз педагога-наставника в СМИ // Аналитическое агентство «Смыслография». 2023. URL: <https://s-graph.ru/mediaobraz-pedagoga-nastavnika-v-smi/> (дата обращения: 20.05.2026).
5. Маркин Д. Психологи рассказали о последствиях агрессии педагогов по отношению к ученикам // Московская газета. 11.01.2022. URL: <https://mskgazeta.ru/obshchestvo/psihologi-rasskazali-o-posledstviyah-agressii-pedagogov-po-otnosheniyu-k-uchenikam-9489.html> (дата обращения: 20.05.2026).

Цифровая визуализация как средство развития творческой самостоятельности младших школьников

Сайфулина Альфия Мунировна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматриваются возможности использования цифровой визуализации в развитии творческой самостоятельности младших школьников. Раскрывается значение цифровых рисунков, коллажей, пиктограмм, ментальных карт и презентаций как средств творческого самовыражения ребенка. Особое внимание уделяется педагогическим условиям, при которых цифровая визуализация становится не только техническим инструментом, но и способом развития инициативности, самостоятельности и образного мышления младших школьников.

Ключевые слова: цифровая визуализация, творческая самостоятельность, младший школьник, цифровые технологии, художественно-творческая деятельность.

Введение

Современное образование все чаще обращается к поиску таких педагогических средств, которые позволяют ребенку не только усваивать готовую информацию, но и самостоятельно выражать собственные идеи. В условиях цифровизации особую значимость приобретает умение обучающегося работать с визуальными образами, преобразовывать информацию, представлять замысел в наглядной форме и создавать собственный творческий продукт. В связи с этим цифровая визуализация может рассматриваться как одно из перспективных средств развития творческой самостоятельности младших школьников.

Младший школьный возраст является важным периодом становления самостоятельности, познавательной активности и образного мышления. Дети 7–10 лет эмо-

ционально воспринимают окружающий мир, активно реагируют на цвет, форму, изображение, движение и композицию. Для них особенно значимы задания, в которых можно не только выполнить инструкцию, но и придумать собственный образ, выбрать цветовое решение, изменить форму, дополнить работу деталями и представить результат другим.

Необходимость развития самостоятельности и творческой активности обучающихся отражена в современных нормативных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует педагогическую практику на развитие личности ребенка, его инициативности, самостоятельности и способности применять знания в различных учебных ситуациях [5]. Концепция преподавания предметной области «Искусство» также подчеркивает

значение художественно-эстетического развития, творческого самовыражения и формирования эмоционально-ценностного отношения к миру [3].

Цифровая визуализация в данном контексте понимается как процесс создания, преобразования и представления информации с помощью цифровых средств в наглядной форме. Это может быть цифровой рисунок, коллаж, пиктограмма, ментальная карта, презентация, виртуальная выставка, визуальная схема или другой продукт, в котором ребенок выражает собственный замысел через цвет, форму, композицию, изображение и текст.

Развитие творческой самостоятельности младших школьников невозможно свести только к овладению техникой работы в цифровой программе. Самостоятельность проявляется в том, что ребенок способен предложить идею, выбрать способ ее воплощения, принять решение, доработать результат и объяснить собственный замысел. Л. С. Выготский связывал детское творчество с переработкой личного опыта и созданием новых сочетаний уже известных ребенку впечатлений [2]. Д. Б. Богоявленская рассматривала творческую активность как способность выходить за пределы заданного и проявлять интеллектуальную инициативу [1]. Эти положения позволяют рассматривать творческую самостоятельность как качество, которое развивается при условии специально организованной педагогической поддержки.

Цифровые технологии обладают важным преимуществом: они позволяют сохранять промежуточные варианты, изменять цвет, форму, размер, расположение объектов, сравнивать решения и возвращаться к прежней версии работы. И. В. Роберт отмечает, что цифровые технологии в образовании следует рассматривать как средство организации познавательной, исследовательской и творческой деятельности обучающихся [4]. Это особенно важно для начальной школы, где цифровой инструмент должен быть понятным, доступным и связанным с конкретной творческой задачей.

Цифровая визуализация в творческой деятельности младших школьников. Цифровая визуализация обладает значительным педагогическим потенциалом, поскольку соединяет наглядность, вариативность и возможность быстрого преобразования результата. Младший школьник может попробовать несколько цветовых сочетаний, изменить композицию, добавить или убрать детали, использовать разные шрифты, формы и изображения. Такая работа помогает ребенку увидеть, что творческая задача не имеет единственного правильного решения.

В художественно-творческой деятельности цифровая визуализация может использоваться в разных формах. Наиболее доступными для младших школьников являются цифровые рисунки, коллажи, простые презентации, пиктограммы, визуальные схемы и ментальные карты. Например, при создании пиктограммы для школы обучающийся выбирает тему знака, определяет его назначение, подбирает форму, цвет и детали. При создании цифрового коллажа ребенок соединяет изображения, цветовые пятна

и текстовые элементы, чтобы выразить определенное настроение или идею.

Важным преимуществом цифровой визуализации является возможность снижения страха ошибки. В традиционной работе на бумаге ребенок часто опасается испортить рисунок неправильной линией или неудачным цветом. В цифровой среде он может отменить действие, изменить вариант, сохранить несколько решений и выбрать наиболее удачное. Это создает условия для более свободного экспериментирования и постепенно формирует уверенность в собственных действиях.

Однако цифровая визуализация не должна заменять традиционные художественные материалы. В начальной школе важно сохранять работу рукой, ощущение материала, цветовое и композиционное восприятие, практическое действие. Поэтому наиболее продуктивным является сочетание традиционных и цифровых средств. Например, ребенок сначала выполняет эскиз от руки, затем дорабатывает его в цифровом формате; либо создает цифровую композицию, а затем использует ее как основу для бумажной аппликации, макета или коллективного проекта.

Если работа строится только на выборе готовых шаблонов, творческая самостоятельность ребенка может не развиваться. Напротив, если цифровой инструмент используется для поиска, сравнения, изменения и представления собственных решений, он становится полноценным средством творческой деятельности.

Педагогические условия развития творческой самостоятельности. Для того чтобы цифровая визуализация действительно способствовала развитию творческой самостоятельности младших школьников, необходима продуманная организация педагогического процесса. Важнейшим условием является создание ситуации выбора: ребенок должен иметь возможность выбрать тему, цветовое решение, форму, композицию или способ представления результата. Даже небольшой выбор делает работу более личностно значимой и помогает младшему школьнику почувствовать ответственность за собственный замысел.

Не менее важны поэтапность работы и поддержка права на ошибку. Младшему школьнику трудно сразу перейти от общей идеи к завершеному продукту, поэтому педагог может выстраивать деятельность через последовательные этапы: обсуждение темы, поиск ассоциаций, создание эскиза, выбор цифрового инструмента, выполнение работы, доработку и презентацию результата. При этом ошибка в творческой деятельности должна рассматриваться не как неудача, а как возможность поиска нового решения. Цифровая среда особенно удобна для этого, поскольку позволяет пробовать и исправлять без страха окончательно испортить результат.

Значимым условием является также сочетание индивидуальной и коллективной работы. Индивидуальная деятельность помогает ребенку выразить собственную идею, а коллективное обсуждение расширяет представления о возможных решениях. В процессе обсуждения работ младшие школьники учатся видеть достоинства

разных вариантов, объяснять собственный выбор и принимать идеи других участников.

Особое место занимает рефлексия. После выполнения задания важно не только показать готовую работу, но и обсудить, как возникла идея, почему были выбраны определенные цвета, формы, изображения, что получилось лучше всего и что можно было бы изменить. Такая рефлексия развивает осознанность творческой деятельности и помогает ребенку воспринимать себя не просто исполнителем, а автором.

Важным дополнением к указанным условиям является учет возрастных особенностей младших школьников при выборе цифровых инструментов. Интерфейс программы должен быть простым и понятным, а само задание — не перегруженным техническими действиями. Если ребенок тратит основное время на поиск нужной кнопки или исправление технических ошибок, творческая задача отходит на второй план. Поэтому педагог должен подбирать такие цифровые средства, которые помогают выразить замысел, а не усложняют процесс его воплощения.

Во внеурочной деятельности данные условия реализуются особенно естественно. Внеурочная работа менее жестко связана с программными требованиями, чем урок, поэтому педагог может использовать проектные задания, творческие мастерские, цифровые выставки, портфолио и групповые обсуждения. Это позволяет создать более свободную среду для развития творческой самостоятельности младших школьников.

Литература:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — СПб.: Союз, 1997. — 96 с.
3. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы: утверждена коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 24 декабря 2018 г. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b/> (дата обращения: 04.05.2026).
4. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования / И. В. Роберт. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. — 398 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286; зарегистрирован в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64100. — URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 04.05.2026).

Профессиональные компетенции педагога дополнительного образования в сфере воспитания

Сафонов Андрей Геннадьевич, старший преподаватель
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье автор рассматривает понятия «компетентность» и «компетенция». Определяет круг некоторых профессиональных компетенций педагога дополнительного образования в сфере воспитания и соотносит понятия «профессиональные компетенции» и «педагогическое мастерство».

Заключение и выводы

Цифровая визуализация может рассматриваться как эффективное средство развития творческой самостоятельности младших школьников, если используется не как внешнее техническое дополнение, а как инструмент поиска, преобразования и представления собственного замысла. Ее педагогический потенциал связан с возможностью выбора, вариативности, доработки результата и снижения страха ошибки.

Наиболее результативным является сочетание цифровых и традиционных средств художественно-творческой деятельности. В этом случае ребенок сохраняет связь с материалом и ручным действием, но получает дополнительные возможности для изменения, сравнения и визуального представления идеи.

Развитие творческой самостоятельности младших школьников средствами цифровой визуализации требует соблюдения ряда педагогических условий: создания ситуации выбора, поэтапной организации деятельности, поддержки права на ошибку, сочетания индивидуальной и коллективной работы, а также обязательной рефлексии результата.

Таким образом, цифровая визуализация может быть использована в практике начального общего и дополнительного образования как средство развития инициативности, образного мышления, самостоятельности и способности младшего школьника к созданию собственного творческого продукта.

Ключевые слова: воспитание, личность, педагог, знания, компетенция.

Профессия «педагог дополнительного образования» появилась в нашей стране в 1992 году с выходом закона об образовании № 3266–1 от 10.07.1992 года, тогда как история дополнительного образования насчитывает более ста лет. В 1998 году этой специальности начали обучать в вузах и колледжах. С 01 сентября 2022 начал действовать профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых. При этом прямого упоминания понятия «профессиональные компетенции педагога дополнительного образования в сфере воспитания» он не содержит. Поэтому для начала определим понятия «компетентность» и «компетенция».

По отношению к определению понятий «компетентность» и «компетенция» в литературе нет единого мнения.

Ушаков Д. И. [3] говорит о компетентности как об осведомленности, авторитетности. «Компетенцию» он трактует как круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает опытом, авторитетностью, познанием.

Введенский В. Н. [2] определяет компетентность как некую личностную характеристику, а компетенцию, как совокупность профессиональных или функциональных характеристик.

Согласно определениям Сорокиной, Т. М. [8] под компетентностью понимается единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. При этом компетенция определяется как характеристика профессиональных мотивационных и деятельностных изменений.

В процессе проведения анализа соотношения понятий «компетентность — компетенция», мы выделяем следующее определение, на которое будем опираться в дальнейшем при рассмотрении вышеозначенной темы. **Компетенция** — это единица суммы знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, позволяющая выполнять определенные практические задачи. **Компетентность** — это круг обязанностей, требующий от исполнителя определенных профессиональных и иных компетенций для успешного решения поставленных задач и достижения определенных целей.

Под знаниями, в данном случае, понимаются **психолого-педагогические знания**, включающие в себя знание методологических основ и категорий педагогики; закономерностей формирования и развития личности; сущности, целей и методик педагогического процесса; законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков и юношества. Помимо психолого-педагогических знаний есть также **специальные знания**, включающие в себя знания предмета обучения.

Педагогические умения понимаются как совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (**навыки**), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение поставленных задач.

Ниже рассмотрим некоторые профессиональные компетенции педагога дополнительного образования в сфере воспитания. Среди них **создание и формирование коллектива**. Кратко заметим, что процессы развития личности и коллектива являются взаимообусловленными и неразрывно связаны между собой. Человек живет и развивается в системе отношений с окружающими его людьми. Кроме того, формирование личности в коллективе выступало ведущей идеей в гуманистической педагогике, начиная с 20-х годов прошлого века, и приобрело особую значимость сегодня.

Под коллективом, в данном случае, понимается «группа людей, объединенная целями и задачами, достигшая высокого уровня развития в процессе социально ценной совместной деятельности» [4, с. 170]

При этом группа (социальная) определяется как «два и более человека, которые взаимодействуют друг с другом, осознают свою принадлежность к ней и участвуют в совместной деятельности» [7, с. 146].

Таким образом отличительной чертой группы от коллектива выступает степень социальной ценности содержания и результатов, достигаемых в процессе совместной деятельности.

Существует множество теорий развития коллектива. Одна из них была сформулирована Анатолием Николаевичем Лутошкиным в книге «Как вести за собой» [5]. Автором были предложены **стадии развития детского коллектива**:

— **«Песчаная россыпь»**. На этой стадии люди собраны вместе, но каждый «сам по себе». Нет устойчивых связей, общих интересов и совместных дел. Участники плохо знакомы или не стремятся к взаимодействию. Факторы объединения отсутствуют. Группа легко распадается при малейших трудностях. Главная задача педагога — создать условия для знакомства, сформировать первые горизонтальные связи и дать группе первый опыт совместной деятельности;

— **«Мягкая глина»**. На этой стадии появляются первые попытки сплочения, но они ещё робкие и неорганизованные. Скрепляющим звеном во взаимоотношениях выступают формальная дисциплина и требования педагога. Отношения смешанные — от доброжелательных до конфликтных. Участники коллектива редко помогают друг другу по собственной инициативе, образуются микрогруппы, которые лишены поддержки и взаимопонимания. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь членам коллектива преодолеть разобщенность посредством четкой организации, продуманных совместных дел и эмоциональной поддержки, научить сотрудничать и двигаться к более высокому уровню сплоченности;

— **«Мерцающий маяк»**. Эту стадию отличает обретение коллективом индивидуальности. Появляется поддержка и желание быть вместе. Дружба и сотрудничество

проявляются вспышками, не постоянно. Коллективу не хватает настойчивости в преодолении трудностей и достаточной готовности подчиняться коллективным требованиям. Задача педагога помочь коллективу закрепить успехи, преодолеть нестабильность и двигаться к более высокому уровню единства;

— **«Алый парус».** На этой стадии отмечается высокий уровень сплочённости его участников. Дружеское участие сочетается с взаимной требовательностью, проявляется инициатива и готовность к совместным действиям. Члены коллектива действуют по принципу «один за всех, и все за одного». В этом периоде также возможны конфликты и ошибки, но коллектив способен их преодолеть. Задача педагога в сохранении и развитии традиций коллектива, поддержании благоприятного эмоционального фона, укреплении сплоченности и взаимоподдержки;

— **«Горящий факел»** выступает как высшая стадия развития коллектива. Отличительными чертами выступает ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив, способность к самоуправлению и саморазвитию, единая воля и деловое сотрудничество. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь коллективу сохранить динамику развития, направить энергию группы на общественно значимые дела и создать условия для дальнейшего роста коллектива и каждой личности в нем.

Теория развития коллектива А. Н. Лутошкина применима и в дополнительном образовании.

Профессиональная компетенция педагога дополнительного образования по формированию и развитию коллектива включает в себя:

— **знание социально-психологических законов, их роли и значения.** Социально-психологические законы определяют отношения между индивидами и группами и реализуются в совместной деятельности. Именно они лежат в основе поведения человека и руководят действиями людей. Чем разнообразнее социальные условия жизнедеятельности человека, то есть разнообразнее его деятельность, тем слабее влияние биологических законов на его поступки. И наоборот: социальные условия, лишённые разнообразия, нивелируют индивидуальность членов группы, ограничивают свободу ее развития, сковывают инициативу, тем самым, усиливая действие биологических законов в поведении людей;

— **понимание особенностей механизмов взаимовлияния при взаимодействии.** Каждый участник процесса воспитания осознанно или неосознанно воздействует на других вне зависимости от собственного желания и активности. То есть любые совместные действия неизбежно оставляют след в психических состояниях всех участников процесса общения, оказывая последующее неизбежное влияние на внутренние личностные переживания, корректируя тем самым качества личности и его поведение в целом;

— **умение организовать вариативность предметной деятельности** внутри группы для формирования и развития коллектива. Чем разнообразнее предлагаемые виды

деятельности (например, поход, совместное посещение выставки, участие в концерте, соревнования и прочее) тем больше возможностей для формирования коллектива, как объединения заинтересованных в совместной деятельности членов группы. При этом виды совместной деятельности могут быть напрямую не связаны с основной, формально формирующей группу;

— **знание механизмов управления социальной-психологической средой в воспитательной группе.** Это подразумевает максимальное поглощение группы и всех ее членов общими интересами и переживаниями, где каждый должен реально не только переживать, но и осознавать степень и значение своей причастности к общему делу и интересам группы. Важно, что педагог — воспитатель должен быть всегда в «центре» группы, быть ее ядром особенно когда все в сборе. Физическое выражение присутствия не всегда возможно по определению. Возможность быть «в центре» группы, находясь физически вне ее, обеспечивается степенью уважения всех и каждого члена группы к личности педагога, что служит виртуальной (субъективной) основой психологического влияния на подопечных без физического присутствия педагога;

— **умение формировать и поддерживать отношения взаимного уважения** членов коллектива. Необходимо создавать такие правила и режимы общения в коллективе, где каждый член группы воспринимает себя и других, как некую целостную и значимую духовную систему, выступающую если не образцом, то ориентиром в поведении;

— **умение воздействовать** на отрицательные мотивы поведения членов группы с целью общей профилактики и, по необходимости, превенции развития нежелательных событий в коллективе;

— **умение формировать и поддерживать содержательную атмосферу в коллективе.** Под которой мы понимаем гармоничное переживание участниками процесса целей, задач, осознание реальности их достижения, а также роли и ответственности каждого в отдельности и всех вместе в делах группы. Атмосфера коллектива скрепляется положительными эмоциями. Что означает достижение переживания удовольствия, как результата реализации собственных усилий не только для себя, но и для друзей и товарищей в совместной целеустремленной деятельности, а не получение наслаждения от нахождения в коллективе;

— **умение оказывать убеждающее психологическое воздействие** с целью стимулирования положительных мотивов поведения. Для возникновения и закрепления у членов коллектива чувства удовлетворенности от взаимного общения и переживания получаемых эмоций как желаемых и востребованных;

— **умение создавать и поддерживать такой уровень осведомленности об общем и частном состоянии дел в группе,** который позволяет ослабить напряжение от беспокойности «вопросов без ответов», что дает результат в формировании и поддержании здорового психологического климата в коллективе.

К профессиональным компетенциям педагога дополнительного образования в сфере воспитания также можно отнести **взаимодействие в системе «педагог — родитель»**. Эта система позволяет обеспечить единство педагогических требований, что, в свою очередь, способствует созданию единого образовательного пространства, обеспечивает непрерывность процесса воспитания и многократно усиливает потенциалы процесса формирования и развития личности.

Одной из причин, затрудняющей взаимодействие между родителем и педагогом, выступает непонимание природы и специфики делового и профессионального общения, к которому вплотную примыкает общение межличностное, а это, в свою очередь, приводит к взаимодействию педагога и родителя к межличностному конфликту (внутреннему или внешнему).

Профессиональная компетенция педагога дополнительного образования по взаимодействию с родителями включает в себя:

— **знание нормативных правил общения и применение их на практике.** Это позволяет не только устанавливать эффективную обратную связь, но и обеспечивает продуктивное взаимодействие партнеров по общению в достижении интеллектуального понимания смыслов и согласования позиций сторон. Наилучшим вариантом разрешения проблемы взаимодействия педагога с родителями обучающихся, конечно, представляется достижение взаимного согласия в вопросах дидактики и привлечения последних к практическому участию в воспитательном процессе. Наиболее проблемной областью в этих взаимоотношениях выступает достижение определенного уровня взаимопонимания участвующих сторон. Чем точнее родитель понимает смыслы и требования педагога, тем мощнее и эффективнее синергетический потенциал воспитания, объединяющий ресурсы различных институтов воспитания, в данном случае, семьи и дополнительного образования;

— **умение формировать удовлетворительную психологическую атмосферу вокруг себя,** которая втягивает не только обучающихся, но и их родителей. Это достигается не только за счет специальных профессиональных компетенций, но и определенных личностных качеств педагога дополнительного образования;

— **умение объективизировать свое поведение в процессе взаимовлияния в ходе общения.** Что включает в себя, во-первых, выработанную готовность ориентироваться в изменяющихся психологических и смысловых потоках общения и более точно реагировать на тактические условия или требования ситуации. Во-вторых, способность держать во внимании и учитывать состояния и переживания другой стороны процесса общения. В-третьих, это возможность обеспечивать достаточный уровень прозрачности смыслов предмета обсуждения и требуемого ситуационного режима информационной деятельности. Кроме того, необходимо быть свободным от эмоциональных зажимов и владеть волевым управлением

собственными психическими состояниями. Также важно четко понимать главный результат общения (любого типа: делового, профессионального или межличностного), который заключается в достижении максимально возможного уровня взаимопонимания, и, как следствие, доверия, а не самоутверждения и мнимой победы над другим участником процесса общения. Другой важнейшей составляющей является умение применять главное средство объективизации поведения, коим является обратная связь, получаемая в процессе общения и взаимодействия;

— **умение объяснять и делать непонятное понятным** адекватно уровню развития способностей к пониманию у собеседника, смысловой, а не фактической составляющей обсуждаемой проблемы;

— **способность оказывать** максимальное и целенаправленное личное **влияние при взаимодействии** на уровнях: психического заражения, психического подражания и внушения, достигая тем самым, уровня убеждающего воздействия;

— **умение формировать и поддерживать** у родителей **авторитет педагога**, заданный формальным профессиональным статусом.

Важной составляющей профессиональной компетенции педагога дополнительного образования является владение широкой палитрой **методов воспитания**, применяемых в практической педагогической деятельности. Метод, как «инструмент прикосновения к личности» [6, с. 174] проявляет свое содержание через [1]:

— непосредственное влияние на обучающегося (посредством убеждения, требования, приказа, угрозы, наказания, личного примера, просьбы, совета, авторитета и прочее);

— создание специальных условий, ситуаций, обстоятельств, которые вынуждают обучающегося изменить собственное отношение, выразить свою позицию, совершить поступок, проявить характер;

— общественное мнение референтной группы (коллектива) или отдельного человека;

— совместную деятельность (игру, общение, практику) педагога и обучающегося;

— обучение (как части целостного педагогического процесса);

— погружение в мир культуры в широком смысле этого понятия.

Важно выбирать и использовать систему методов, соответствующую поставленным целям. Эффективность решения воспитательных задач зависит от множества условий и факторов, а также от последовательности и логики применения совокупности методов. При выборе того или иного метода воспитания в практической деятельности педагога дополнительного образования важно помнить, что:

— необходимо объективно подходить к оценке личности и работы обучающегося;

— похвала и одобрение поведения (поступка, результата деятельности) человека имеет большие воспита-

тельные возможности. При этом похвала должна быть искренней и соразмерной поступку.

— критика различных сторон поведения или действий обучающегося, должна быть основана на достоверности фактов и сведений, подлежащих порицанию. Форма критики также имеет большое значение. Адрес критики должен быть персональным, огульность критики недопустима. Важно помнить, что провинившийся человек опасается не столько строгости, сколько несправедливости и унижения человеческого достоинства.

Разговор о профессиональных компетенциях педагога дополнительного образования в сфере воспитания не был бы полным без упоминания **организаторских знаний** и **организаторских умений**.

Под организаторскими знаниями нами, вслед за А. Н. Лутошкиным [5], понимаются познания в области организаторской работы, понимание целей и задач деятельности, знание особенностей личности и коллектива, правил организаторской работы. Источником этих знаний, как и любых других, может стать книга, в широком контекстном понимании, а также опыт других людей.

Организаторские умения рассматриваются как способность педагога быстро и эффективно применять имею-

щиеся организаторские знания на практике, действовать с учетом имеющегося опыта и сложившейся ситуации.

Организаторские знания и умения — это ценный багаж, который накапливается педагогом самостоятельно в процессе его жизнедеятельности. Чем весомее он будет, тем легче станет детям (людям) и выиграет дело, которому педагог служит.

В заключении зададимся вопросом как соотносится профессиональная компетентность и педагогическое мастерство? **Педагогическое мастерство обусловлено уровнем профессиональной компетентности.** В данном случае под профессиональным мастерством мы понимаем не только знания, умения и навыки педагогической техники, но и также знание воспитательного процесса, умение его выстроить и привести в движение. Овладение педагогическим мастерством возможно каждым педагогом при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта, при этом не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд, осмысленный с точки зрения его целей, сущности и реальных результатов. Педагогическое мастерство — это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога.

Литература:

1. Бордовская, Н. В. Педагогика: Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб: Питер, 2004. — 300 с.
2. Введенский, В. Н. Профессиональная компетентность: пособие для учителя / В. Н. Введенский. — СПб: Филиал Издательства «Просвещение», 2004. — 159 с.
3. Компетентность. — Текст: электронный // толковый словарь Ушакова: [сайт]. — URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 22.03.2026).
4. Крысько, В. Г. Социальная психология: словарь-справочник / В. Г. Крысько. — Минск: Харвест, 2001. — 688 с.
5. Лутошкин, А. Н. Как вести за собой / А. Н. Лутошкин. — 3-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1986. — 204 с.
6. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. — М.: Политической литературы, 1988. — 256 с.
7. Психология. Полный энциклопедический справочник. / Сост. И общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. — СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 896 с.
8. Сорокина, Т. М. Психологические характеристики воспитательной компетентности студентов педагогического вуза: монография / Т. М. Сорокина, С. А. Щелоков; М-во образования и науки Российской Федерации, Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова (МГГУ). — Москва: Ред.-изд. центр, 2015. — 189 с.
9. Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. // Собрание законодательства РФ — № 53 — ст.7598.
10. Федеральный закон РФ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 г. № 304-ФЗ.
11. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р).

Вторичная фонетическая интерференция при изучении испанского языка на базе английского

Суворов Илья Александрович, студент магистратуры
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В статье рассматривается феномен вторичной фонетической интерференции при изучении испанского языка на базе английского. Анализируются теоретические подходы к пониманию интерференции как результата взаимодей-

ствия языковых систем в сознании билингва. Особое внимание уделяется проявлениям интерференции на сегментном и супraseгментном уровнях. Выявлены основные трудности, возникающие вследствие переноса английских произносительных моделей в испанскую фонетическую парадигму. Обуславливается системный характер и структурные различия между английским и испанским языками, особенности когнитивной обработки ранее усвоенного языкового опыта.

Ключевые слова: вторичная фонетическая интерференция, фонетическая интерференция, испанский язык, английский язык, многоязычие, межъязыковой перенос, сегментный уровень, супraseгментный уровень, произносительные навыки, фонетическая система.

Изучение иностранных языков в современном мире всё чаще выходит за рамки сугубо прикладной подготовки, ориентированной на формирование коммуникативных навыков, и осмысливается как сложный лингвистический и когнитивный процесс, затрагивающий различные уровни языковой системы. Это связано с тем, что язык функционирует не только в качестве средства коммуникации, но и как целостная система, тесно связанная с механизмами мышления, памяти и категоризации. Вследствие этого, усвоение нового языка неизбежно осуществляется с опорой на ранее сформированный языковой опыт: новые знания соотносятся с уже усвоенными, а неизвестные элементы интерпретируются через призму уже имеющихся языковых представлений. При таком взаимодействии элементы одной языковой системы начинают оказывать влияние на другую, что нередко приводит к искажениям в реализации языковых единиц.

В лингвистике данное явление обозначается термином **интерференция** и трактуется как наложение элементов одной языковой системы на другую в условиях языкового контакта. Интерференция может возникать как в процессе естественного общения, так и в условиях учебной ситуации, когда один язык осваивается на базе другого. При этом языковая единица может функционировать одновременно в рамках нескольких систем, что и приводит к ошибкам [1, с. 64–66; 2, с. 104–110].

Явления интерференции могут проявляться на всех уровнях языка — фонетическом, грамматическом и лексико-семантическом; однако именно **фонетическая интерференция** является одной из наиболее заметных и социально маркированных. Она обусловлена взаимодействием разных фонетических и просодических систем, что проявляется у говорящего в виде акцента, нарушений ритмико-интонационного строя, ошибочной артикуляции звуков или некорректной расстановки ударения. Важно отметить, что подобные отклонения характерны не только для начинающих изучающих язык, но и для билингвов и полилингвов с высоким уровнем владения языками, когда интерференция нередко носит неосознанный характер [3, с. 87–88].

В условиях последовательного освоения нескольких иностранных языков особый интерес представляет феномен **вторичной интерференции**, возникающей при изучении второго иностранного языка на базе уже усвоенного первого. В отличие от интерференции *первичной*, которая формируется в оппозиции «родной — иностранный язык», вторичная интерференция опирается на уже существующую систему соответствий между родным и первым иностранным языком. Это создаёт иллюзию структурной близости и снижает степень осознанного контроля над новыми языковыми формами. В результате обучающийся не только воспроизводит ранее сформированные ошибки, но и формирует новые, обусловленные смешением фонетических моделей нескольких языков. В условиях межкультурной коммуникации такие ошибки способны не только затруднять понимание, но и влиять на восприятие говорящего как профессионала, снижая общую эффективность речевого взаимодействия [4; 5, с. 11–14]. Это обстоятельство вызывает необходимость их теоретического осмысления и методического учёта, что определяет актуальность настоящего исследования.

Понятие интерференции в лингвистике формировалось постепенно. С выходом фундаментальных работ, посвящённых языковому взаимодействию (У. Вайнрайх, «Языковые контакты» и Э. Хауген, «Экология языка»), интерференция была осмыслена как закономерный результат сосуществования нескольких языков в сознании говорящего [6]. В современных исследованиях (В. Ю. Розенцвейг, В. И. Беликов, Л. П. Крысин) данное явление трактуется не как случайное отклонение, а как системный процесс, обусловленный когнитивными механизмами обработки и хранения языковой информации [7, с. 311].

В рамках настоящего исследования под интерференцией понимается системное взаимодействие языков в сознании билингва (полилингва), в результате которого элементы одной фонетической системы непроизвольно накладываются на другую, вызывая устойчивые отклонения от нормативных моделей произношения. Такое понимание близко трактовке, предложенной У. Вайнрайхом, рассматривавшим интерференцию как форму языкового взаимодействия, при которой элементы одного кода интегрируются в другой в процессе речевой деятельности [6].

В отечественной и зарубежной фонетической традиции, начиная с работ Н. С. Трубецкого, Л. В. Щербы и позднее А. А. Леонтьева, фонетическая система языка рассматривается как многоуровневая структура, включающая два взаимосвязанных, но функционально различных уровня: **сегментный и супraseгментный**. Такое разграничение отражает принципиальную неоднородность звуковой организации речи и позволяет описывать её как совокупность

отдельных звуковых единиц и надстроенных над ними просодических параметров. *Сегментный* уровень связан с системой фонем и их артикуляторно-акустическими характеристиками, тогда как *супraseгментный* охватывает ритмико-интонационные, темпоральные и мелодические особенности высказывания [8].

Наиболее показательными в контексте фонетической интерференции оказываются её сегментные проявления, анализ которых позволяет выявить устойчивые закономерности взаимодействия языковых систем. Интересную особенность представляют вокалические системы сопоставляемых языков, поскольку артикуляционные характеристики гласных в английском и испанском языках существенно различаются [9, с. 17–23].

В английской фонетической системе широко представлена **редукция гласных в безударных позициях**, тогда как в испанском языке вокалические единицы реализуются стабильно, без качественных изменений независимо от ударения — каждый гласный сохраняет своё фонологическое качество и функциональную значимость [10, с. 352–356]. Минимальные отклонения в его реализации могут приводить к изменению значения слова или грамматической формы (doctor–doctora, peso–piso, plata–plato, compré–compró, таблица 1).

Таблица 1. Редукция гласных фонем в безударном слоге в английском и испанском языках

Английский	Испанский	Ошибка
doctor ['dɒktə(r)]	doctor [dok'tor] (m) doctora [dok'tora] (f)	согласование существительного в роде
weight [weɪt] flat [flæt]	peso [peso] piso [piso]	смыслоразличительная функция
silver ['sɪlvə] plate [pleɪt]	plata ['plata] plato ['plato]	смыслоразличительная функция
I bought [bɔ:t] He bought [bɔ:t]	compré [kom'pre] compró [kom'pro]	согласование глагола в лице

Тенденция к сближению гласных по качеству в безударных позициях испанском становится источником типичных интерференционных ошибок. В результате нарушается фонологическая дифференциация, а слова, формально различающиеся лишь гласным, начинают восприниматься и воспроизводиться как тождественные. Например, пары *peso* — *piso*, *pero* — *para*, *coral* — *caral*, *pollo* — *polla* (в последних двух случаях — с переходом в ненормативную форму) иллюстрируют, насколько значимым является точное соблюдение вокалического качества [10, с. 352–356].

Дифтонги представляют собой один из значимых источников вторичной фонетической интерференции. Обучающиеся, уже знакомые с данным фонетическим явлением в английском языке, зачастую переносят усвоенные артикуляционные модели в испанский.

В английской фонетике дифтонг трактуется как единый сложный гласный звук с нисходящей артикуляцией, при которой первый элемент является сильным (например, [aɪ], [eɪ], [aʊ]). В испанском языке, помимо гласных звуко сочетаний, выделяются как нисходящие дифтонги (*ai*, *ei*, *oi*, *au*, *eu*), так и восходящие (*ia*, *ie*, *ua*, *ue*, *ui*), различающиеся по положению сильного элемента внутри слога. Последние не имеют прямых аналогов в английской фонетической системе, что существенно осложняет их усвоение [9, с. 22–24].

Интерференционные ошибки проявляются прежде всего в неверном определении сильного элемента дифтонга, его сегментации на два самостоятельных гласных звука, а также в реализации испанских дифтонгов по английской фонетической модели. Так, в словах *suerte*, *bueno*, *puerta*, *muerto* восходящие дифтонги *ie* и *ua* часто реализуются как последовательность двух гласных или с усилением первого элемента.

Дополнительным источником интерференции является *деакцентуация* элемента дифтонга, при которой один из компонентов утрачивает слоговую зависимость и реализуется как самостоятельный гласный. Подобные отклонения наблюдаются также в случаях графического совпадения испанских дифтонгов с английскими диграфами, когда сочетания *ai* и *eu* ошибочно интерпретируются по английской фонетической модели (ср.: *ai* → [ɔ:], *eu* → [ju:]), что приводит к нарушению нормативного произношения [9, с. 22–24].

Система ударения в испанском языке являет собой одну из наиболее чувствительных зон фонетической интерференции. **Интернационализмы** — слова с высокой степенью графического сходства с английскими эквивалентами, представляют еще одну трудность. В подобных примерах часто наблюдается *смещение ударения*, что противоречит нормам испанской фонетики: *university* — *universidad*, *biology* — *biología*, *economy* — *economía*, *democracy* — *democracia*, *geography* — *geografía*. Подобные ошибки способствуют отклонению от ритмико-интонационного рисунка и снижению нормативности произношения, что подробно продемонстрировано в таблице 2).

Таблица 2. Особенности акцентуации английской и испанской лексики

английский	испанский
university [juːnɪˈvɜːsəti]	universidad [uniβersiˈðað]
democracy [diˈmɒkrəsi]	democracia [demoˈkraθja]
energy [ˈenədʒi]	energía [enerˈxia]
philosophy [fəˈlɒsəfi]	filosofía [filosoˈfia]
category [ˈkætəgəri]	categoría [kateɣoˈria]

Дополнительным источником расхождений между вокалическими системами двух языков является различный статус количественных характеристик гласных. В английском языке противопоставление долгих и кратких гласных носит фонологический характер и участвует в смысловом различии (ср.: *ship* [ɪ] — *sheep* [i:], *full* [ʊ] — *fool* [u:], *bit* [ɪ] — *beat* [i:]), при этом различия в длительности сопровождаются отличиями в артикуляционной напряжённости и конфигурации речевого тракта [11, с. 164]. В испанском языке количественная оппозиция отсутствует: гласные реализуются относительно стабильно по длительности и качеству вне зависимости от позиции в слове, что предполагает относительно равномерную и ненапряжённую артикуляцию (ср.: *casa*, *cantar*, *amigo*).

Согласная система испанского языка демонстрирует широкий спектр проявлений интерференции. При отсутствии прямых фонологических соответствий и наличии лишь артикуляционно близких аналогов, обучающиеся склонны переносить английские произносительные модели, что приводит к систематическим отклонениям от испанской орфоэпической нормы.

Наиболее показательным является неразличение одинарного и двойного вибранта /r/ — /rr/, выполняющего в испанском языке смысловозначительную функцию (ср.: *pero* — *perro*, *caro* — *carro*, *coro* — *corro*), при котором двойной вибрант нередко реализуется как одинарный. Не случайно в орфографической системе испанского языка данные вибранты обозначаются разными буквами [11, с. 167].

Интерференция затрагивает также палатальные согласные, отсутствующие в английской фонологической системе. Так, фонема *ll* [j] демонстрирует нестабильную артикуляцию и заменяется вариантами, приближенными к [j] или [l] (*llave*, *calle*, *lluvia*), а палатальная носовая *ñ* [ɲ] нередко редуцируется до альвеолярного [n], что приводит к искажениям в словах *niño*, *mañana*, *España*, *año*. Сходные трудности наблюдаются при реализации межзубного глухого фриктивного [θ], обозначаемого буквами *c* (перед *e*, *i*) и *z*, который под влиянием английских артикуляционных моделей заменяется альвеолярным [s], что нарушает нормативное противопоставление (*casa* — *caza*, *cocer* — *coser*) [9, с. 24].

Интерференция проявляется и при произношении глухого фриктивного [x], передаваемого буквами *j* и *g* перед *e*, *i*, который ошибочно артикулируется по аналогии с английским *j* или ослабляется (*jamón*, *gente*, *ojo*). Отрицательный перенос фиксируется также в реализации буквы *h*, которая в испанском языке является немой, однако в речи изучающих нередко реализуется как гортанный фриктив (*hablar*, *hotel*, *historia*).

Различия также касаются артикуляции смычных согласных. Глухие /p, t, k/ в испанском языке реализуются без аспирации, однако в речи обучающихся сохраняют английский аспирированный характер, особенно в начальной позиции (*pan*, *toma*, *casa*, *poco*, *tema*) [11, с. 166].

Звонкие /b/ и /d/ под влиянием английского произносятся как полные смычные во всех позициях, тогда как в испанском языке в интервокальной позиции они реализуются как аппроксиманты (*lobo*, *saber*, *nada*, *cada*).

Особую зону интерференции образует звук /v/: несмотря на отсутствие данной фонемы в испанском языке, обучающиеся нередко вводят лабиодентальный фриктив в словах *vino*, *vivir*, *avenida*, *volver*, тем самым нарушая фонологическую систему испанского языка. В таблице 3 подробно сопоставлен фонетический строй согласных испанского и английского языков.

Таблица 3. Фонетический строй согласных звуков испанского и английского языков

звук	испанский	английский
/r/	длинный раскатистый (в начале слова, после гласных l, n, s, после диграфа rr короткий одноударный в остальных позициях)	церебральный звук; сонант
/j/	звонкий щелевой; на письме передаётся буквами ll или y; мягче, чем в английском	сонант; на письме передаётся буквой y в начале слова, буквой u в открытом слоге
[ɲ]	нёбно-палатальный носовой сонорный	отсутствует

Таблица 3 (продолжение)

звук	испанский	английский
/θ/	губной зубной щелевой; передаётся буквами z и с перед гласными e и i	передаётся сочетанием букв th
буква g перед гласными e и i	[χ] — глухой велярный щелевой	звук [dʒ], состоящий из двух фонем: /d/ и /ʒ/
/h/	не читается ввиду отсутствия гортанных звуков в испанском языке	глухой гортанный звук
/p/, /t/, /k/	произносятся без аспирации	произносятся с аспирацией в некоторых случаях
/b/ и /d/	произносятся, в зависимости от позиции, по-разному: /b/ как /b/ и /d/ как глухой /d̥/ или [θ]	звук [dʒ], состоящий из двух фонем: /d/ и /ʒ/
/v/	в современном испанском отсутствует; читается, как буква b, передавая, в зависимости от позиции, звуки /b/ и /b̥/	звонкий, зубно-губной щелевой

Супрасегментная интерференция в испанской речи проявляется в просодических и интонационных нарушениях, затрагивающих ритм, ударение, темп, паузацию и мелодическое оформление высказывания. **Просодическая интерференция** выражается в отклонениях от нормативной акцентно-ритмической, мелодической и временной организации речи, а **интонационные трудности** связаны с усвоением основных интонационных типов испанского языка, включая повествовательную интонацию, различные виды вопросов и интонацию перечисления [12, с. 13–15].

Дополнительным фактором возникновения супрасегментной интерференции выступает недостаточная сформированность интонационно-прагматических навыков, необходимых для адекватной передачи коммуникативного намерения говорящего. В частности, обучающиеся нередко испытывают трудности при разграничении интонационных контуров, маркирующих утверждение, вопрос, восклицание или незавершённость высказывания, что приводит к нейтрализации коммуникативно значимых различий. Типичными также являются отклонения в темпоральной организации речи, выражающиеся либо в избыточном ускорении, либо в неоправданном замедлении темпа, а также в неестественном членении речевого потока на синтагмы, обусловленном переносом паузальных стратегий родного языка.

Следствием указанных нарушений является снижение степени естественности и выразительности испанской речи, а также потенциальное искажение прагматического смысла высказывания, что может затруднять коммуникативное взаимодействие в ситуациях спонтанного общения.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что эффективность преодоления вторичной фонетической интерференции напрямую связана с уровнем осознанности фонетических различий между взаимодействующими языками и степенью сформированности у обучающихся способности к целенаправленной переориентации артикуляционных и просодических установок. В этой связи особую значимость приобретает разработка методических подходов, ориентированных не только на коррекцию отдельных произносительных ошибок, но и на формирование устойчивой межъязыковой фонетической компетенции, обеспечивающей адекватное функционирование испанской фонетической системы в условиях многоязычного речевого опыта.

Литература:

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2022. — 239с.
2. Флёров, О. В. / Минайченкова, Е. И. Межъязыковая интерференция при обучении студентов испанскому языку на основе английского / О. В. Флёров, Е. И. Минайченкова // Журнал «Педагогика и просвещение. Языкознание и литературоведение», 2019. № 3. — С. 104–115.
3. Сапата Руис, Т. А. К вопросу о преодолении интерференции на начальном этапе обучения испанскому языку / Т. А. Сапата Руис // Журнал «Казачество. Языкознание и литературоведение», 2022. № 61. — С. 87–91.
4. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. — 287с.
5. Алиева, Б. Б. Фонетическая интерференция и ее причины / Б. Б. Алиева // Журнал «World Science. Языкознание и литературоведение», 2018. № 7(35). — С. 11–14.

6. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко. — Киев: Вища школа, 1979. — 263с.
7. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. — М.: Эксмо, 2006. — 944с.
8. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. — Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. — 427с.
9. Зыкова, С. А. Фонетическая интерференция как проблема взаимодействия двух изучаемых языков: испанский на базе английского / А. С. Зыкова / Д. Р. Мужбатулина // Журнал «Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Языкознание и литературоведение», 2022. № 1. — С. 17–28.
10. Турченко, Н. П. / Чмырёва, Е. В. Типология ошибок в процессе обучения второму иностранному языку (испанский язык) и их коррекция / Н. П. Турченко / Е. В. Чмырёва // Журнал «Science Time. Языкознание и литературоведение», 2014. № 10(10). — С. 352–356.
11. Аркина Е. О., Безуглова П. А. Сложности английского произношения для испаноязычных носителей: интерференция родного языка в английской речи / Е. О. Аркина, П. А. Безуглова // Научное издание «Collegium Linguisticum — 2018»: материалы ежегодной конференции Студенческого научного общества МГЛУ / в 2-х ч. Ч. 1. — М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. — С. 160–169.
12. Избаева, Н. М. Интерференция на фонетическом уровне / Н. М. Избаева // Журнал «Universum: филология и искусствоведение. Языкознание и литературоведение», 2024. № 1(115). — С. 13–15.

Дидактические игры как средство развития познавательного интереса у младших школьников

Тюрин Егор Олегович, студент магистратуры

Научный руководитель: Чижакова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье автор исследует дидактическую игру как эффективное средство развития познавательного интереса у младших школьников. Анализируются структура, классификация, психологические механизмы влияния игры на познавательную мотивацию и приводятся практические примеры использования дидактических игр в начальной школе.

Ключевые слова: дидактическая игра, познавательный интерес, младший школьный возраст, учебная деятельность, игровая деятельность, начальная школа.

Младший школьный возраст, вне всякого сомнения, является одним из важнейших и вместе с тем ответственных этапов в процессе становления и формирования полноценной личности ребёнка. Именно в этот период происходит фундаментальная смена ведущей деятельности: на смену привычной и естественной для дошкольника игре постепенно приходит учебная деятельность, требующая от ребёнка собранности, усидчивости и целенаправленного внимания. Однако, как показывает практика и многочисленные педагогические наблюдения, слишком резкий и внезапный переход от свободной игровой стихии к строгому, регламентированному учению зачастую сопряжён с заметным снижением у детей естественного интереса к процессу познания и получения новых знаний. Чтобы сгладить этот непростой период и сохранить живой огонёк любознательности в глазах учеников, выдающимся и проверенным временем средством выступает дидактическая игра. Как совершенно справедливо отмечал известный педагог П. Ф. Каптерев, подобная игра становится для учащихся начальной школы самой настоящей «школой мышления» [1, с. 45], позволяя неза-

метно, но очень эффективно развивать интеллектуальные способности. Исходя из вышесказанного, основная цель данной статьи заключается в том, чтобы максимально полно и всесторонне раскрыть богатые возможности дидактической игры в качестве надёжного средства для устойчивого развития познавательного интереса у детей младшего школьного возраста.

Прежде всего, важно чётко определить само понятие дидактической игры. Это особая разновидность игр с правилами, специально создаваемая педагогикой для эффективного обучения и гармоничного воспитания [2, с. 12]. Её ключевая уникальность — в двойственной природе: с одной стороны, это увлекательная, эмоционально окрашенная игровая деятельность, а с другой — мощное и продуктивное средство для решения серьёзных образовательных задач.

Если обратиться к истории отечественной педагогики, то среди ярких сторонников активного и продуктивного применения дидактических игр в учебном процессе можно назвать таких корифеев, как К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко и, конечно же, В. А. Сухомлинский, ко-

торый в своё время очень точно и эмоционально подчеркнул, что «без игры нет и не может быть полноценного умственного развития» [3, с. 78]. Любая дидактическая игра, если разобрать её структуру, обязательно включает в себя несколько ключевых компонентов: это и игровой замысел, и конкретные игровые действия, и познавательное содержание, а также необходимое оборудование и, наконец, полученный результат [4, с. 54].

Далее важно отметить, что активное использование дидактических игр в начальной школе продиктовано прежде всего возрастными психологическими и физиологическими особенностями детей в возрасте от 6 до 10 лет. Несмотря на формальное начало учебной деятельности, игровая деятельность ни в коем случае не утрачивает своей значимости и ценности именно в этом возрасте [5, с. 89]. Более того, у детей младшего школьного возраста зачастую наблюдается недостаточная устойчивость внимания, они быстро отвлекаются и утомляются; у них преобладает наглядно-образное мышление, которое требует опоры на конкретные предметы и образы; кроме того, их познавательная мотивация ещё не до конца сформирована [7, с. 112]. Именно дидактическая игра, благодаря своим уникальным свойствам, позволяет мягко и ненавязчиво преодолеть все перечисленные трудности, превращая порой скучное и тягостное учение в желанный, радостный и эмоционально привлекательный процесс.

В современной педагогической литературе можно встретить сразу несколько развёрнутых классификаций дидактических игр [2, с. 28]. Например, по характеру познавательной деятельности детей их принято подразделять на следующие виды: во-первых, игры, требующие от ученика в основном исполнительской деятельности по образцу; во-вторых, игры, направленные на воспроизведение определённых действий; и в-третьих, игры, содержащие в себе элементы творчества и самостоятельного поиска [4, с. 61].

Если же рассматривать игры по их игровому замыслу и содержательному наполнению, то здесь различают игры-путешествия, игры-предположения, увлекательные игры-загадки, познавательные игры-беседы, а также настольно-печатные и словесные игры [3, с. 95]. По типу используемого материала дидактические игры можно разделить на игры с реальными предметами, настольно-печатные игры (например, лото или домино) и, опять же, словесные игры, не требующие никакого дополнительного инвентаря [8, с. 44].

Каким же образом дидактическая игра способствует развитию познавательного интереса? Здесь можно выделить сразу несколько ключевых механизмов, действующих в комплексе. Во-первых, любая дидактическая игра создаёт устойчивый и положительный эмоциональный фон: ребёнок, вовлечённый в игру, начинает руководствоваться в своих действиях не только чувством абстрактного «обязан», но и искренним, живым «хочу» [6, с. 41]. Во-вторых, игра самым естественным образом активизи-

рует важнейшие мыслительные процессы, такие как пристальное наблюдение, сравнение различных объектов, их анализ, синтез и, наконец, обобщение [7, с. 118]. В-третьих, игра — это мощный стимулятор волевых усилий, ведь она требует от ребёнка строгого соблюдения установленных правил и умения подчинять личные интересы интересам коллектива [2, с. 36].

Говоря о ключевых функциях дидактической игры, нельзя не перечислить их более подробно. Это, разумеется, образовательная функция, направленная на получение и закрепление новых знаний; развивающая функция, отвечающая за тренировку памяти, внимания и мышления [8, с. 51]; воспитательная функция, которая способствует формированию таких качеств, как честность, умение работать в команде и взаимопомощь; а также диагностическая функция, позволяющая учителю выявить реальный уровень знаний учащихся, и коррекционная функция, помогающая скорректировать выявленные пробелы [6, с. 48].

В реальной практике работы начальной школы учителями используется огромное разнообразие дидактических игр. Например, на уроках математики дети с большим удовольствием играют в такие игры, как «Телеграф» или «Вычислительные машины», которые активно развивают вычислительные навыки и логическое мышление [4, с. 87]. На уроках русского языка весьма популярны игры «Найди лишнее» и «Кто самый внимательный?», направленные на классификацию слов по заданным признакам и на развитие орфографической зоркости [3, с. 114]. А на уроках окружающего мира огромный интерес вызывают такие игры, как «Чьи следы?» или «От какого дерева лист?», которые не только закрепляют знания о природе, но и формируют важные аналитические умения [8, с. 63]. По мере того как школьники взрослеют, характер и содержание игр постепенно трансформируются: если в первом классе игра часто предваряет и подготавливает учение, то в 3–4 классах она становится полноценным и органично встроенным дидактическим приёмом [7, с. 125].

Таким образом, можно сделать совершенно однозначный вывод о том, что дидактическая игра действительно является эффективнейшим средством развития устойчивого познавательного интереса у детей младшего школьного возраста. Она необычайно органично сочетает в себе обучающие, развивающие и воспитательные задачи, создаёт тот самый положительный эмоциональный фон, без которого невозможно продуктивное учение, активизирует мыслительную деятельность и помогает обеспечить максимально естественный, безболезненный и плавный переход от чисто игровой деятельности к серьёзной учебной. Для того чтобы использование игр было максимально эффективным, необходимо соблюдать несколько важнейших условий: полное соответствие игры возрасту детей, чётко сформулированная дидактическая задача, продуманные, ясные правила и, наконец, своевременное и внятное подведение итогов [1, с. 52].

Литература:

1. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
2. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. — М.: Просвещение, 2002. — 128 с.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.
4. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. — М.: Просвещение, 1991. — 160 с.
5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
6. Удальцова Е. И. Дидактические игры в обучении и воспитании младших школьников. — Минск: Народная асвета, 1976. — 128 с.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
8. Макеева Е. А. Игровые технологии в начальной школе. — М.: Академия, 2010. — 192 с.

Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе развития наглядно-образного мышления

Фрай Зинаида Сергеевна, студент магистратуры

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассматривается специфика развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Анализируются основные трудности данной категории детей при оперировании образами. Представлена модель психолого-педагогического сопровождения, включающая диагностический, коррекционно-развивающий и консультативно-просветительский этапы. Описаны эффективные методы и приемы работы (моделирование, пиктограммы, дидактические игры), направленные на формирование мыслительных операций с опорой на образную сферу.

Ключевые слова: старшие дошкольники, задержка психического развития (ЗПР), наглядно-образное мышление, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционно-развивающая работа.

Актуальность проблемы

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) ведущей формой мышления становится наглядно-образное. Ребенок уже способен решать задачи не только в практическом плане, но и в уме, опираясь на представления о предметах и явлениях. Именно эта форма мышления создает базу для логического мышления и школьного обучения.

У детей с ЗПР (в отличие от нормотипичных сверстников) процесс формирования наглядно-образного мышления существенно задерживается. Исследования (У. В. Ульяновская, Е. А. Стребелева, Т. А. Власова) показывают, что без специально организованного сопровождения дети с ЗПР испытывают стойкие трудности:

- в создании мысленного образа по словесной инструкции;
- в оперировании схемами и условными обозначениями;
- в установлении причинно-следственных связей между элементами одного образа;
- в переносе усвоенного способа действия в новые условия.

Поэтому психолого-педагогическое сопровождение становится не просто желательным, а необходимым условием подготовки детей с ЗПР к школе.

Организационная модель сопровождения

Эффективное сопровождение строится на принципах: системности, индивидуального подхода, интеграции диагностики и коррекции, активного участия родителей.

Этап 1. Диагностический

Цель: выявление актуального уровня развития наглядно-образного мышления.

Методики:

- «Нелепицы» (оценка понимания логики изображения);
- «Последовательные картинки» (умение выстраивать причинно-следственный ряд);
- «Найди образец» (зрительное соотнесение с эталоном);
- «Рисование по замыслу» (анализ степени развернутости замысла).

Результаты фиксируются в индивидуальной карте развития. Типичный профиль ребенка с ЗПР: низкий уровень обобщения, фрагментарность образов, трудности удержания инструкции.

Этап 2. Коррекционно-развивающий

Это основной этап. Работа ведется по трем направлениям.

1. Обогащение сенсорного опыта и формирование эталонных представлений. Без точных образов-эталонов

(форма, цвет, величина) невозможно оперирование образами. Используются игры: «Волшебный мешочек», «Что где лежит?», «Сложи узор» (по памяти).

2. Обучение замещению и моделированию. Детей учат видеть в реальном предмете его условную схему. Например:

- выкладывание маршрута с помощью заместителей (камушек — дом, палочка — дерево);
- рисование пиктограмм к коротким стихам;
- работа с моделями «часть — целое» (разрезные картинки с усложненной конфигурацией).

3. Развитие мыслительных операций через образ. Используются задания:

- «Что перепутал художник?» (поиск несоответствий);
- «Дорисуй половину» (дистраивание образа по отдельным деталям);
- серии заданий на классификацию предметов по самостоятельно найденному признаку (но с опорой на картинки).

Эффективны занятия в форме «мозгового штурма» для старших дошкольников с ЗПР: «Придумай, как одним словом назвать...», «Объясни, что общего у лужи и реки?».

Важное условие: поэтапное изменение степени наглядности — от реальных предметов к схемам и затем к мысленному оперированию.

Этап 3. Консультативно-просветительский

Включает работу с воспитателями и родителями. Родителям объясняют, что нельзя требовать от ребенка с ЗПР быстрого «абстрактного» ответа. Домашние задания строятся на материале бытовых ситуаций: «Что сначала, что потом?» (приготовление бутерброда, одевание на

прогулку), «Разложи по порядку картинки из семейного альбома».

Пример фрагмента занятия

Тема: «Путешествие по сказке «Теремок»»

Цель: формирование умения мысленно преобразовывать образ ситуации.

Ход:

1. Педагог рассказывает начало сказки, но не показывает картинки, а выкладывает круги разного цвета (заместители персонажей).
2. Дети должны вспомнить, кто кого позвал (восстановление последовательности по цветовым схемам).
3. Затем педагог меняет порядок кругов и просит исправить «ошибку» и объяснить, почему так нельзя.
4. В конце — рисование своего теремка, в котором поместятся сразу все звери, но с условием: рисовать только геометрическими фигурами.

Результаты и выводы

В ходе опытно-экспериментальной работы (на базе ДОО компенсирующего вида) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к концу учебного года отмечалась положительная динамика:

- увеличение объема удерживаемых образов;
- появление элементов планирования в рисунках и постройках;
- способность к объяснению простых причинно-следственных связей по сюжетным картинкам.

Таким образом, системное психолого-педагогическое сопровождение, построенное на поэтапном формировании действий замещения и моделирования, позволяет значительно сократить разрыв между наглядно-образным мышлением детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников.

Литература:

1. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 2018.
2. Ульяновская У. В. Дети с задержкой психического развития. — Н. Новгород: НГПУ, 2016.
3. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях детского сада // Коррекционная педагогика. — 2019. — № 3. — С. 12–19.

Современное цифровое образование в России: вызовы и стратегии развития

Хрусталева Алексей Андреевич, аспирант;
Горбатова Белла Александровна, студент;
Барон Валерия Евгеньевна, студент;
Полещук Анастасия Юрьевна, студент;
Гавриашева Ксения Александровна, студент;
Кулиш Диана Романовна, студент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье анализируется современное состояние цифровой трансформации образования в Российской Федерации. Выделяются ключевые институциональные, психолого-педагогические и инфраструктурные вызовы, включая цифровое неравенство регионов, риски дегуманизации обучения и проблему готовности педагогических кадров к работе в цифровой

экосистеме. В качестве стратегических направлений развития предлагаются переход от стихийной цифровизации к педагогически обоснованной цифровой дидактике, внедрение гибридных моделей обучения и формирование культуры кибербезопасности у субъектов образовательного процесса. Особое внимание уделено необходимости корреляции цифровых решений с принципами системно-деятельностного подхода и положениями обновленных ФГОС.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровая дидактика, цифровое неравенство, информационно-образовательная среда, гибридное обучение, цифровая компетентность педагога.

Актуальность исследования обусловлена беспрецедентным темпом внедрения технологий в российскую систему образования. Национальный проект «Образование» и федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (ЦОС) задали вектор на формирование единого цифрового пространства. Однако переход от оснащения школ оборудованием к качественному преобразованию педагогических практик остается нерешенной задачей. Как отмечает А. А. Вербицкий, цифровизация несет риск выхолащивания воспитательной функции обучения, если она ограничивается простой передачей информации без учета контекста личностного развития [3].

1. Инфраструктурные и институциональные вызовы

Первый блок проблем связан с материально-технической и нормативной базой. Ключевым сдерживающим фактором остается *цифровое неравенство*, проявляющееся на трех уровнях: технический доступ, навыки использования и, что самое важное, неравенство в извлечении пользы от цифровых ресурсов [7]. Многие исследования показывают, что даже в условиях полного обеспечения школ высокоскоростным интернетом сохраняется разрыв между городскими и сельскими образовательными организациями в практиках использования технологического оборудования, которое часто простаивает из-за отсутствия технического персонала.

Кроме того, наблюдается феномен технологической инерции: интерфейсы федеральных платформ (МЭШ, РЭШ, «Сферум») не всегда интуитивно понятны, а частые обновления без учета мнения педагогического сообщества приводят к росту сопротивления инновациям.

2. Психолого-педагогические и кадровые вызовы

Центральной фигурой цифровизации остается учитель, но проблема заключается не в низкой квалификации педагогов, а в дефиците цифровой дидактической компетентности. По мнению О. Е. Лебедева, цифровая компетентность — это не просто умение включить проектор, а способность конструировать избыточную образовательную среду, в которой ученик может выстраивать индивидуальную образовательную траекторию [4].

Массовое использование инструментов ИИ (ChatGPT, DeepSeek, Grok) ставит перед школой новую угрозу — академическую недобросовестность нового типа. Старшеклассники все чаще прибегают к генеративному интеллекту для выполнения рефератов и эссе, что ниве-

лирует саму суть формирующего оценивания. Как утверждает Е. Л. Вартанова, остро стоит вопрос разграничения этических границ использования ИИ: школы не столько должны вводить запреты, сколько перестраивать задания на принципах критического мышления, где анализ текста ИИ становится частью учебной задачи [2].

Другим существенным вызовом становится информационная гигиена и утрата глубины восприятия. М. А. Холдная предупреждает о рисках трансформации интеллекта под влиянием «клиповой» подачи электронных материалов: страдает понятийное мышление, падает способность к классификации и абстрагированию, что критично для изучения систематических курсов [5].

3. Стратегии развития: от потребления контента к созиданию

Эффективное цифровое образование — это не пассивное потребление видео-лекций, а активная переработка информации. В. И. Блинов и М. В. Дулинов предлагают парадигму «цифровой дидактики профессионального образования», которая релевантна и для школы. Суть стратегии — персонализация через автоматизацию рутинных процессов и высвобождение времени учителя для менторства [1]. Примерами служат адаптивные системы, которые анализируют ошибки ученика в реальном времени и предлагают задания, «дотягивающие» конкретный дефицит навыков.

Стратегическим ответом на вызовы видится реализация гибридной (смешанной) модели в ее полноценном виде. Гибрид — это не просто чередование очных и дистанционных дней, а интеграция синхронных и асинхронных активностей в единый сценарий. Как пишут К. Бонк и Ч. Грэхем, преимуществом смешанного обучения является гибкость рефлексии: в асинхронной среде ученик обладает временем для обдумывания сложного вопроса, а очная встреча служит местом для дискуссии [6].

Также необходимо включение в образовательные программы мета-курсов по цифровой этике. Формирование цифровой гражданственности должно стать сквозной линией воспитательной работы, начиная с умения верифицировать контент и заканчивая противодействием кибербуллингу.

4. Преодоление цифрового авторитаризма: синергия педагога и ИИ

Опасность «цифрового паноптикума», где за учеником тотально следят через системы прокторинга, является

фактором невротизации. Выходом служит смещение акцента с контроля на самоконтроль. Инструменты цифрового портфолио должны стать не средством надзора, а площадкой рефлексии для ученика.

Цифровая трансформация образования в России сегодня находится в фазе «методического разлома»: экстенсивное техническое переоснащение опережает дидактическое осмысление. Ключевыми вызовами остаются не столько доступ к интернету, сколько несформированность

цифровой дидактики и размывание границ учебной самостоятельности под влиянием генеративного ИИ. Стратегии развития должны отталкиваться от построения вариативной, избыточной и безопасной цифровой экосистемы, где технология — лишь инструмент, усиливающий педагогическое общение и персонализацию. Перспективой дальнейших исследований является разработка индикаторов эффективности гибридного обучения, учитывающих психоэмоциональное благополучие школьников и педагогов.

Литература:

1. Блинов, В. И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, П. Н. Биленко, М. В. Дулинов [и др.] // РАНХиГС. — Москва: Перо, 2019. — 97 с. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_010211539/
2. Вартанова, Е. Л. Цифровой переход: от технологических к сущностным трансформациям медиа / Е. Л. Вартанова // Меди@льманах. — 2024. — № 2 (121). — С. 8–15. <http://mediaalmanah.ru/files/121/1318.php>
3. Вербицкий, А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А. А. Вербицкий // Homo Cyberus. — 2019. — № 1 (6). — URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 11.06.2026).
4. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12. https://pedlib.ru/Books/3/0389/3_0389-1.shtml
5. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебник для вузов / М. А. Холодная. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2023. — 334 с. <https://urait.ru/book/psihologiya-intellekta-paradoksy-issledovaniya-586432?ysclid=mqdvhrh4w1962863225>
6. Bonk, C. J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. — San Francisco: Pfeiffer, 2006. — 585 p. <https://archive.org/details/handbookofblende0000unse>
7. Van Dijk, J. The Digital Divide / J. Van Dijk. — Cambridge: Polity Press, 2020. — 208 p. https://www.academia.edu/88296921/JanvanDijk_2020_The_digital_divide_Cambridge_UK_Polity_208_pp_17_99_paperback_ISBN_9781509534456

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения в условиях цифровой трансформации

Хрусталева Алексей Андреевич, аспирант;
Горбатова Белла Александровна, студент;
Барон Валерия Евгеньевна, студент;
Полещук Анастасия Юрьевна, студент;
Гавриашева Ксения Александровна, студент;
Кулиш Диана Романовна, студент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье рассматривается проблема сохранения и развития духовно-нравственных ценностей у школьников в эпоху тотальной цифровизации. Анализируются ключевые риски цифровой социализации для формирования личности, включая размывание моральных норм и дефицит эмпатии. Обосновывается необходимость интеграции базовых национальных ценностей в цифровую воспитательную среду через событийные практики, развитие критического мышления и личный пример педагога. Предлагаются стратегии, направленные на превращение цифрового пространства из источника угроз в ресурс нравственного становления.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, цифровая трансформация, цифровая социализация, базовые национальные ценности, информационная безопасность, медиаобразование, воспитательная среда.

Современный этап общественного развития характеризуется интенсивной цифровой трансформацией всех сфер жизни, включая образование. Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на

период до 2025 года, приоритетом государственной политики является формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа

[9]. Вместе с тем цифровая среда, ставшая естественной средой обитания для поколения Z и Alpha, несёт в себе не только колоссальные образовательные возможности, но и серьёзные риски для нравственного становления личности. Снижение значимости реального общения, клиповый характер потребления информации, обилие деструктивного контента требуют пересмотра традиционных подходов к воспитанию.

1. Вызовы цифровой среды для нравственного развития

Цифровая социализация, как её определяет Г. У. Солдатов, представляет собой процесс овладения ребёнком нормами и ценностями в условиях постоянного взаимодействия с цифровыми устройствами и интернет-средой [6, с. 78]. В отличие от традиционной социализации, она протекает стихийно и часто вне контроля взрослых. По данным исследования цифрового поколения, значительная часть подростков испытывает трудности в распознавании манипуляции, не всегда осознаёт последствия распространения личной информации и демонстрирует конформность в отношении антисоциальных моделей поведения, транслируемых в сети [6, с. 135–138].

А. Е. Войскунский указывает на феномен «анонимного общения», который снижает уровень личной ответственности и эмпатии [3, с. 112]. Виртуальные взаимодействия, лишённые невербальной обратной связи, упрощают моральную оценку поступков, а культура агрессивных комментариев и кибербуллинг деформируют представления о допустимом и недопустимом. Д. И. Фельдштейн подчёркивал, что ведущей потребностью подросткового возраста является самоутверждение, и в цифровой реальности оно часто реализуется через псевдоценности — количество лайков, эпатаж, вовлечённость в опасные челленджи [7, с. 44].

Таким образом, ключевым вызовом становится противоречие между провозглашаемыми школой традиционными духовно-нравственными ценностями и теми моделями социального успеха, которые транслирует подростку неконтролируемая интернет-среда.

2. Теоретико-методологические ориентиры воспитания в цифровую эпоху

Методологической основой духовно-нравственного воспитания в России остаётся «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков), в которой сформулирована система базовых национальных ценностей: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [5]. Проблема состоит не в пересмотре этих ценностей, а в поиске каналов их трансляции в условиях цифровой культуры.

Системно-деятельностный подход, развитый в работах А. Г. Асмолова, утверждает, что личность формируется в деятельности, а не через пассивное усвоение информации [1, с. 297]. Следовательно, цифровые инструменты должны использоваться не для морализаторства, а для организации практики нравственных поступков. Важнейшим остаётся тезис Д. В. Григорьева и П. В. Степанова о том, что воспитательное событие обладает большей силой, чем воспитательное мероприятие, поскольку оно переживается ребёнком как личностно значимое [4, с. 11]. В цифровой среде таким событием может стать совместное создание позитивного контента, виртуальное волонтерство, школьные медиапроекты.

3. Педагогические стратегии: от ограничений к созиданию

Первый путь, часто избираемый школами, — запретительный. Однако, как показывает практика, тотальные запреты на гаджеты лишь усиливают отчуждение между педагогами и воспитанниками. Продуктивной альтернативой выступает формирование *цифровой культуры* через включение подростков в создание ценностно-ориентированного контента.

Л. В. Штылева отмечает, что воспитательный потенциал цифровой среды раскрывается тогда, когда учащиеся становятся не потребителями, а авторами: ведут блоги, посвящённые краеведению, создают социальные ролики о волонтерстве, участвуют в онлайн-дискуссиях с экспертами [8, с. 8]. Так реализуется переход от сетевого потребления к сетевому служению.

Кроме того, особую роль приобретает развитие *критического мышления* как инструмента защиты от деструктивных влияний. А. А. Вербицкий подчёркивает, что цифровое обучение, не подкреплённое рефлексией и личностным общением с педагогом, ведёт к дегуманизации образования [2]. Следовательно, нравственный иммунитет вырабатывается только в диалоге, где учитель не транслирует готовые истины, а помогает анализировать противоречивые ситуации, в том числе из цифровой жизни учеников.

Стратегическим направлением является и возрождение практики наставничества. Именно значимый взрослый, демонстрирующий высокие моральные стандарты как в офлайн, так и в онлайн-коммуникации, способен оказать решающее влияние на формирование ценностного ядра личности. В этом контексте информационная безопасность перестаёт быть только технической дисциплиной и становится частью воспитательной работы, где ключевая тема — уважение к достоинству другого человека в любом пространстве.

Духовно-нравственное воспитание в условиях цифровой трансформации требует переноса акцента с борьбы с технологиями на использование их созидательного потенциала. Цифровая среда должна стать не конкурентом школы, а её союзником — при условии, что она осмыслена педагогически и наполнена ценностным

содержанием. Важнейшими стратегиями выступают: опора на событийные воспитательные практики, вовлечение подростков в создание позитивного цифрового контента, развитие критического мышления и личный

пример педагога-наставника. Перспективой дальнейших исследований может стать разработка критериев оценки сформированности цифровой нравственной культуры у старшеклассников.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Смысл; Академия, 2007. — 526 с.
2. Вербицкий, А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А. А. Вербицкий // Homo Cyberus. — 2019. — № 1 (6). — URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 12.06.2026).
3. Войскунский, А. Е. Психология и Интернет / А. Е. Войскунский. — М.: Акрополь, 2010. — 439 с.
4. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с.
5. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М.: Просвещение, 2009. — 23 с.
6. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. — М.: Смысл, 2017. — 375 с.
7. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. — Т.1. — 456 с.
8. Штылева, Л. В. Цифровая социализация и воспитание: риски и возможности / Л. В. Штылева // Воспитание школьников. — 2021. — № 3. — С. 3–12.
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р // Российская газета. — 2015. — 8 июня.

Методика организации эстетического воспитания в современной школе

Хрусталева Алексей Андреевич, аспирант;
Горбатова Белла Александровна, студент;
Барон Валерия Евгеньевна, студент;
Полещук Анастасия Юрьевна, студент;
Гавриашева Ксения Александровна, студент;
Кулиш Диана Романовна, студент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье рассматриваются методические основы организации эстетического воспитания учащихся в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. Представлены ключевые принципы, формы и методы, обеспечивающие целостное эстетическое развитие личности. Особое внимание уделяется интеграции искусств, проектной деятельности и использованию музейной педагогики. Обоснована роль педагога как носителя эстетической культуры и организатора эстетической среды. Сделан вывод о необходимости перехода от просветительской модели к деятельностно-сотворческой организации эстетического воспитания.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, методика, интеграция искусств, художественное творчество, эстетическая культура, системно-деятельностный подход, воспитательная среда.

Эстетическое воспитание в системе общего образования решает задачу формирования у подрастающего поколения способности воспринимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве. Его значимость подчеркнута в Федеральных государственных образовательных стандартах, где личностные результаты включают развитие эстетического сознания. Однако на прак-

тике нередко происходит выхолащивание эстетической компоненты до формального знакомства с произведениями искусства. Как указывал Б. Т. Лихачев, подлинная эстетическая воспитанность проявляется не в объёме знаний об искусстве, а в устойчивой потребности и способности к творческому преобразованию действительности по законам красоты [5, с. 44].

1. Теоретические основания и задачи эстетического воспитания

Эстетическое воспитание трактуется как целенаправленный процесс формирования у школьников эстетического отношения к миру. А. И. Буров определял его как «единство развития эстетического восприятия, чувств, суждений, вкусов и творческих способностей» [2, с. 27]. В методическом плане это означает необходимость одновременного воздействия на интеллектуальную, эмоциональную и практическую сферы личности. Поэтому недопустимо сводить эстетическое воспитание только к урокам изобразительного искусства или музыки: оно должно пронизывать всю образовательную и внеурочную деятельность.

Ключевые задачи методики: развитие эстетического восприятия и эмоциональной отзывчивости; формирование эстетического вкуса и оценочных суждений; включение учащихся в художественно-творческую деятельность; создание эстетически насыщенной образовательной среды.

2. Принципы организации эстетического воспитания

Следуя системно-деятельностному подходу, методика эстетического воспитания должна опираться на ряд принципов, сформулированных в трудах Б. М. Неменского. Прежде всего, это принцип «от жизни — через искусство — к жизни», означающий, что освоение художественного языка подчинено не техническому тренажу, а выражению личностного отношения к миру [7, с. 52]. Кроме того, важны принципы.

— *Принцип целостности и комплексности*, предполагающий взаимодействие различных видов искусства в рамках единой темы (литература, живопись, музыка, театр). Интегрированные занятия, как показывает Л. Г. Савенкова, способствуют формированию у ребёнка целостной художественной картины мира и преодолению межпредметной разобщённости [8, с. 26].

— *Принцип активности и сотворчества*: эстетическое развитие происходит не в пассивном слушании лекций, а в процессе собственной творческой деятельности. Учитель здесь выступает не транслятором знаний, а партнёром, совместно с детьми проживающим эстетическое событие.

— *Принцип связи с повседневностью*: эстетика не должна замыкаться в стенах кабинета; её объектом становятся быт, природа, человеческие отношения. В. А. Сухомлинский настаивал на том, что «красота окружающего мира — могучий источник веры в доброту» [9, с. 94], и первым шагом воспитания должно быть умение видеть прекрасное в родном пейзаже, труде людей, поступках.

3. Формы и методы эстетического воспитания

Методический арсенал современного педагога включает как традиционные, так и инновационные формы.

Базовой формой остаются уроки предметной области «Искусство», построенные по законам драматургии. Д. Б. Кабалецкий предлагал выстраивать музыкальное занятие как целостный художественно-педагогический замысел, где смена видов деятельности (слушание, исполнение, импровизация, размышление) подчиняется единой сверхзадаче [3, с. 38]. На уроках литературы продуктивной является технология «диалога с текстом» и создания творческих интерпретаций (инсценировки, иллюстрирование), развивающая воображение и эмпатию.

Значительным потенциалом обладает внеурочная деятельность: кружки, студии, школьные театры. Здесь методика смещается в сторону проектной работы. Например, создание школьного альманаха стихов или художественной выставки ставит учащихся в позицию авторов, реализуя потребность в самовыражении и социальном признании.

Особое место занимает музейная педагогика. Работа с подлинными произведениями искусства в залах музея или через виртуальные экскурсии активизирует эмоциональное восприятие и способствует развитию насмотренности. Е. В. Квятковский отмечал, что методически грамотное посещение музея — это не пассивный осмотр, а исследование, включающее предварительную подготовку, путевой лист с заданиями и обязательную рефлексию после [4, с. 78].

Современные технологии позволяют дополнить методический ряд созданием цифровых арт-объектов, видеороликов, виртуальных галерей, что отвечает интересам цифрового поколения и расширяет границы творческой самореализации.

4. Педагог как ключевое звено методики

Любая методика реализуется через личность учителя. Эстетически развитый педагог сам является образцом отношения к искусству и жизни. Как утверждает А. А. Мелик-Пашаев, «художественное начало не может быть передано формально; оно заразительно, и передаётся от человека к человеку» [6, с. 91]. Следовательно, методическая подготовка учителя должна включать не только владение техниками преподавания, но и постоянное собственное эстетическое самообразование, развитие способности к выразительному чтению, музицированию, художественной рефлексии. Только в этом случае он сможет создать на занятиях атмосферу доверия и вдохновения, без которой эстетическое воспитание превращается в формальное информирование.

Методика организации эстетического воспитания в современной школе должна базироваться на принципах интеграции, деятельностного сотворчества и связи с жизненным опытом учащихся. Эффективная модель сочетает уроки искусства, насыщенные драматургией и импровизацией, с проектной внеурочной деятельностью и музейной педагогикой. Определяющим фактором является педагог, способный быть не просто предметником, а носителем и транслятором эстетической культуры.

Литература:

1. Буров, А. И. Эстетическое воспитание в школе: вопросы системного подхода / А. И. Буров, Л. П. Печко, Ю. Н. Петрова // — М.: Педагогика, 1980. — 136 с. <https://spbib.ru/en/catalog/-/books/4470257-esteticeskoe-vospitanie-v-skole>
2. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. — М.: Просвещение, 2005. — 222 с. — ISBN 5-09-012484-1. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002585829/
3. Квятковский, Е. В. Проблемы эстетического развития личности школьника / Е. В. Квятковский, А. И. Буров, Л. П. Печко // — М.: Педагогика, 1987. — 96 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01001339807>
4. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. — М.: Просвещение, 1985. — 175 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01001251750>
5. Мелик-Пашаев, А. А. Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. — М.: Издательство Московского университета, 2022. — 239 с. <https://msupress.com/catalogue/books/book/psikhologiya-khudozhestvennogo-tvorchestva/?ysclid=mqdv0cssaj284292964>
6. Неменский, Б. М. Педагогика искусства / Б. М. Неменский. — М.: Просвещение, 2007. — 255 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01003015257>
7. Савенкова, Л. Г. Педагогические условия интегрированного освоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе / Л. Г. Савенкова // диссертация доктора педагогических наук: 13.00.01. — Москва, 2001. — 400 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01000336739>
8. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с. <https://search.rsl.ru/ru/record/01007466988?ysclid=mqdv8vj01981842860>

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Психологические аспекты подготовки спортсмена-рукопашника

Глушков Павел Юрьевич, старший преподаватель;

Кириллов Андрей Борисович, преподаватель;

Смывин Роман Викторович, преподаватель

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

В статье рассматривается роль психологической устойчивости как доминантного фактора достижения высоких спортивных результатов в рукопашном бое. Обосновывается положение о том, что в условиях соревновательного стресса и жесткого лимита времени психологическая готовность является определяющим компонентом успешного выступления спортсмена. Раскрыты механизмы мотивационных процессов, представлена классификация внешней и внутренней мотивации. Детально описаны способы формирования психологической устойчивости и методы саморегуляции. Приведены конкретные методические примеры упражнений и педагогических приемов работы со спортсменами, направленные на преодоление страха, коррекцию предстартовых состояний и повышение самооценки.

Ключевые слова: рукопашный бой, психологическая подготовка, мотивация, психологическая устойчивость, саморегуляция, соревновательный стресс, визуализация, военно-прикладные навыки.

Современный уровень развития спортивных единоборств, в частности рукопашного боя, предъявляет исключительно высокие требования к подготовке спортсменов. Специфика данного вида спорта, характеризующаяся жестким контактным противоборством, высоким темпом выполнения технико-тактических действий и непосредственной угрозой получения травмы, выдвигает на первый план не только физическую и техническую подготовку, но и уровень психологической готовности. В условиях соревновательной деятельности спортсмен-рукопашник постоянно находится в состоянии перманентного стресса, где он должен преодолевать инстинктивный страх, действовать в условиях жесткого лимита времени, когда малейшая задержка реакции ведет к пропуску удара или срыву атаки. Бой ведется в режиме непосредственного тактильного контакта с соперником, что активирует врожденные механизмы биологической защиты, в частности классическую реакцию «бей или беги». Кроме того, рукопашник обязан уметь скрывать свое текущее психофизиологическое состояние (усталость, боль, сомнения), чтобы не предоставить сопернику психологического преимущества. Перечисленные условия требуют высокого уровня развития не только моторных навыков, но и психических функций, таких как оперативное прогнозирование и предугадывание предстоящих действий противника. [7] Без прочной психологической базы достижение стабильности выступлений на соревнованиях

практически невозможно. В связи с этим роль тренера-преподавателя трансформируется: он становится не только наставником в области передачи технических, тактических и специальных навыков, но и педагогом-психологом, ключевой задачей которого является воспитание у спортсмена психологической устойчивости и формирование мощной, ненасыщаемой мотивации к достижению успеха.

Мотивационная сфера спортсмена-рукопашника

Мотивация спортсмена представляет собой сложную иерархическую систему внутренних и внешних побуждений, направляющих деятельность на достижение поставленных целей и определяющих степень настойчивости в преодолении препятствий. В структуре психологической подготовки мотивационный компонент является пусковым механизмом всей волевой активности. Ключевыми волевыми качествами, напрямую коррелирующими с мотивацией, являются смелость, решительность и настойчивость. В рукопашном бое принципиальное значение имеет доминирование мотивации достижения успеха над мотивацией избегания неудачи. Боязнь проигрыша, как показывает практика, вызывает излишнюю мышечную закрепоженность, нарушение координации и скованность действий, что парадоксальным образом и приводит к поражению [8].

В психологии спорта принято выделять внешнюю и внутреннюю мотивацию. Внешняя мотивация обусловлена факторами социальной среды и включает в себя стремление к получению наград, общественного признания, статуса, материального вознаграждения, а также желание соответствовать ожиданиям командиров и сослуживцев (что особенно актуально для военно-прикладных видов спорта). Внутренняя мотивация, являющаяся более устойчивой и эффективной в долгосрочной перспективе, связана с получением удовлетворения непосредственно от самого процесса тренировочной и соревновательной деятельности, от ощущения прогресса, самопреодоления и личностного роста.

Умелое сочетание внешней и внутренней мотивации является важнейшей педагогической задачей тренера-преподавателя. Внутренняя мотивация формируется через механизм постановки правильных, амбициозных, но при этом реалистичных и конкретных целей. Достижение промежуточных целей (освоение нового технического элемента, победа в учебно-тренировочном спарринге) укрепляет веру спортсмена в свои силы и стимулирует к дальнейшему росту, формируя так называемую «ситуацию успеха». Необходимо также активно вовлекать спортсмена в процесс целеполагания. Когда он чувствует себя не пассивным исполнителем тренерской воли, а активным субъектом деятельности, соавтором тренировочного плана, его внутренняя мотивация и ответственность за результат значительно возрастают [1].

Формирование психологической устойчивости к соревновательному стрессу

Психологическая устойчивость — это интегративное свойство личности, выражающееся в способности спортсмена сохранять высокий уровень работоспособности, точность технических действий и эмоциональную стабильность в экстремальных условиях соревновательного стресса. В рукопашном бое соревновательный стресс является комплексным раздражителем, обусловленным рядом специфических факторов:

Эмоциогенное воздействие «трибун», высокая социальная значимость соревнований и ответственность перед командой;

Неопределенность, связанная с неполнотой информации о текущем уровне функциональной готовности соперника и его тактическом плане;

Субъективное восприятие угрозы физическому здоровью, страх перед возможной травмой или болевыми ощущениями;

Возможные субъективно воспринимаемые ошибки судейства, приводящие к фрустрации

Психологическая устойчивость характеризуется способностью к дифференцированному контролю предстартовых состояний. Спортсмен должен уметь управлять

уровнем активации нервной системы: боевая готовность является оптимумом мобилизации, в то время как предстартовая лихорадка (избыточное возбуждение) ведет к тактической слепоте и хаотичности действий, а предстартовая апатия (недостаточное возбуждение) делает поведение пассивным и замедленным [6].

Базовым элементом формирования психологической устойчивости является культивирование у спортсмена конструктивного отношения к поражениям и допущенным ошибкам. В тренировочном процессе не должно быть запрета на ошибку; ошибка должна интерпретироваться не как катастрофа, а как ценный обучающий материал. Умение тренера провести качественный, безэмоциональный анализ прошедшего боя, тщательно разобрать допущенные промахи, отделяя личность спортсмена от его неудачных действий, является фундаментом психологической защиты. Например, в случае проигранного поединка тренеру следует избегать оценочной критики личности («ты слабый»), сосредоточившись на операциональном анализе («в этом эпизоде ты опустил руку, поэтому пропустил удар, в следующий раз держи защиту выше»). Благодаря такому педагогическому подходу спортсмен понимает, что поражение в поединке — это не приговор, а ценный урок для дальнейшего совершенствования.

Повышение психологической устойчивости эффективно реализуется через метод моделирования психологически сложных ситуаций в тренировочном процессе, базирующийся на принципе адаптации к стрессорам. К таким методам относятся:

Тренировочные поединки с заведомо более опытными и мастеровитыми соперниками, ставящими задачу выживания и защиты;

Выполнение сложных технико-тактических задач на фоне выраженного физического утомления, приближающего условия к финальным раундам соревнований;

Отработка действий в условиях жесткого лимита времени (например, «раунд 30 секунд — нужно выиграть любой ценой») или в ситуациях искусственно созданного дефицита сенсорной информации.

Регулярное включение таких модельных ситуаций позволяет спортсмену адаптироваться к стрессовому состоянию, снижая его дезорганизующее влияние во время реальных соревнований.

Методы саморегуляции и психотехники в рукопашном бое

Коррекция психического состояния и умение управлять собой являются неотъемлемой частью подготовки на всех этапах тренировочного цикла. Наиболее эффективными методами, апробированными в практике подготовки спортсменов-рукопашников, являются идеомоторная тренировка, психомышечная релаксация и дыхательные техники.

Идеомоторная тренировка (визуализация). Метод заключается в мысленном, осознанном представлении тех-

ники выполнения приема или целой комбинации. Нейрофизиологические исследования установили, что мысленное «проговаривание» и визуализация движения вызывают реальные микроимпульсы в соответствующих мышечных группах, создавая и закрепляя динамический стереотип. В рукопашном бое этот метод особенно эффективен для совершенствования сложных технико-тактических действий (например, серийных ударов руками и ногами с переходом на бросок) в период вынужденного отдыха, восстановления после травм, а также непосредственно перед боем для настройки на активную работу [7].

Психомышечная релаксация и аутогенная тренировка. Использование формул самовнушения направлено на достижение глубокой релаксации или, напротив, быстрой мобилизации. Для рукопашников, испытывающих экстремальные физические нагрузки, крайне актуальны формулы, направленные на купирование болевого синдрома в посттравматический период, а также на снятие избыточного мышечного тонуса и психического возбуждения. Применяются такие формулы самовнушения, как: «Мои руки тяжелые и теплые, мышцы лица расслаблены, я абсолютно спокоен, мысли текут плавно...» [9]. Напротив, для повышения тонуса используются мобилизующие образы и формулы: «Мышцы полны энергии, как сжатая пружина, я готов взорваться».

Дыхательные техники. Управление дыханием является самым доступным и при этом одним из самых действенных инструментов регуляции предстартового состояния. Применение мобилизующей дыхательной гимнастики (форсированный, резкий выдох, имитирующий удар с акцентом на вдохе) способствует повышению тонуса и боевой готовности. Успокаивающая гимнастика (диафрагмальное дыхание с акцентом на удлиненный теплый выдох) применяется непосредственно перед выходом на ковер и в перерывах между раундами для оптимизации частоты сердечных сокращений, снятия избыточной тревожности и восстановления способности к аналитическому мышлению.

Ключевыми практическими приемами саморегуляции, которые спортсмен может применять самостоятельно, также являются:

Самоприказы. Использование четких, аффирмативных слов-команд, которые спортсмен мысленно или шепотом произносит про себя, активируя нужную психоэмоциональную установку. Например, команды «спокойствие», «уверенность», «взрыв» позволяют переключить фокус внимания с внешних раздражителей на решение конкретной тактической задачи.

Визуализация предстоящего боя. Мысленное неоднократное «проигрывание» предстоящего поединка, включающее в себя представление своей уверенной стойки, успешных защитных и атакующих действий, победного поднятия руки. Этот метод позволяет спортсмену морально подготовиться к бою, создать нейронную «матрицу успеха», вытесняя образы неудач и неуверенности.

Практический алгоритм психолого-педагогической работы

В качестве практической иллюстрации комплексного подхода можно рассмотреть модель подготовки спортсмена к ответственному турниру. Данная модель включает три этапа: предсоревновательный, непосредственно соревновательный и постсоревновательный.

На первом этапе (подготовительный период) тренер-преподаватель совместно со спортсменом разрабатывают детализированный план подготовки, в котором задачи по развитию физических качеств и технического арсенала синхронизированы с психологическими задачами. Спортсмену рекомендуется ведение спортивного дневника, куда он ежедневно заносит не только итоги выполненной работы (объем, интенсивность), но и фиксирует свои внутренние ощущения, эмоциональные реакции и мысли, возникавшие по ходу тренировки. Это формирует навык рефлексии и позволяет отслеживать динамику психоэмоционального состояния.

На втором этапе (соревновательный микроцикл) работа фокусируется на поддержании оптимального боевого состояния. За час до выхода на разминку и перед самым выходом на ковер тренер проводит краткую беседу-настройку. В ходе нее внимание спортсмена обращается не на внешние угрозы, а на его сильные стороны и наработанный за время подготовки технико-тактический арсенал. Производится совместное проговаривание простого и конкретного тактического плана, что создает у спортсмена чувство контроля над ситуацией.

Третий этап (после боя) — детальный разбор поединка. Вне зависимости от исхода, анализ начинается с указания успешных эпизодов и лишь затем переходит к критическому разбору ошибок с выработкой конкретных путей их исправления на будущих тренировках. Такой алгоритм работы формирует у спортсмена не только психологическую устойчивость и стрессоустойчивость, но и критическое мышление, и способность конструктивно анализировать свои действия, что положительно сказывается на стабильности выступлений в долгосрочной перспективе [3].

Проведенный анализ позволяет заключить, что психологическая подготовка спортсмена по рукопашному бою не является разрозненным набором бесед или эпизодических упражнений. Это многоступенчатый, непрерывный и поступательный педагогический процесс, глубоко интегрированный в ткань физической и технической подготовки. Успешная реализация этого процесса возможна только при условии совместной, творческой работы тренера и спортсмена, где тренер выступает как психолог-практик. Именно развитие мощной внутренней мотивации, формирование устойчивости к соревновательным стрессорам и овладение навыками психофизической саморегуляции являются тем фундаментом, на котором строится надежность и мастерство спортсмена-рукопашника.

Литература:

1. Военная педагогика: учебник для вузов / под общей ред. И. А. Алёхина. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 414 с.
2. Наставление по физической подготовке в войсках национальной гвардии Российской Федерации (НФП-18): приказ № 100 от 29 марта 2018 г. — 77 с.
3. Психолого-педагогические вопросы служебно-боевой подготовки курсантов (слушателей) образовательных учреждений Минюста и МВД России: материалы научно-практической конференции, 18–19 ноября 2004 г. — Владивосток: ВЮИ, 2005. — С. 127.
4. Психологическая самоподготовка к рукопашному бою. — М.: Издат. Дом, 1994. — 79 с.
5. Значение психологических и волевых показателей спортсменов смешанных боевых единоборств (ММА) в процессе подготовки к соревнованиям // Учёные записки университета Лесгафта. — 2025. — № 8. — С. 118–123.
6. Алексеев А. В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте. — Ростов н/Д: Феникс, 2018. — 352 с.
7. Бабушкин Г. Д., Яковлев Б. П. Психологическая подготовка спортсменов в единоборствах: учебное пособие. — Омск: Изд-во СибГУФК, 2020. — 240 с.
8. Вяткин Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. — М.: ФиС, 2019. — 208 с.
9. Таймазов В. А., Голуб Я. В. Психофизиологическое состояние спортсменов-единоборцев: методы оценки и коррекции. — СПб.: Олимп-СПб, 2022. — 274 с.

Современные подходы к реабилитации пациентов с использованием скандинавской ходьбы: обзор научных исследований

Густокашина Святослава Михайловна, студент

Уральский государственный медицинский университет (г. Екатеринбург)

В статье представлен обзор современных научных публикаций, посвященных применению скандинавской ходьбы в системе медицинской реабилитации. Рассмотрены физиологические и биомеханические особенности данного вида двигательной активности, определяющие его терапевтический потенциал. Проанализированы результаты исследований, посвященных использованию скандинавской ходьбы у пациентов с заболеваниями сердечно-сосудистой системы, патологиями опорно-двигательного аппарата и нарушениями обмена веществ. Особое внимание уделено вопросам дозирования физической нагрузки, технике выполнения движений и условиям безопасного включения методики в программы восстановительного лечения. Проведенный анализ показывает, что скандинавская ходьба может рассматриваться как эффективный и доступный инструмент повышения функциональных возможностей пациентов различных возрастных групп.

Ключевые слова: скандинавская ходьба, медицинская реабилитация, лечебная физическая культура, кардиореабилитация, двигательная активность, опорно-двигательный аппарат, физическая нагрузка.

Введение

Одной из актуальных проблем современного здравоохранения остается рост распространенности хронических неинфекционных заболеваний, сопровождающихся снижением физической работоспособности и ухудшением качества жизни пациентов. Сердечно-сосудистые заболевания, дегенеративные поражения суставов и позвоночника, ожирение и сахарный диабет требуют комплексного подхода к лечению, важной составляющей которого является физическая реабилитация.

В последние годы специалисты по лечебной физической культуре все чаще обращают внимание на скандинавскую ходьбу как на метод двигательной терапии, сочетающий доступность, безопасность и высокую физиологическую эффективность [1, с. 12]. Первоначально

данный вид активности использовался спортсменами-лыжниками для поддержания спортивной формы в межсезонье. Однако последующие исследования показали, что применение специальных палок позволяет существенно изменить характер мышечной работы и увеличить оздоровительный эффект обычной ходьбы [4, с. 44].

Интерес к данной методике обусловлен возможностью ее использования в амбулаторных условиях без необходимости применения дорогостоящего оборудования. Кроме того, занятия могут проводиться пациентами различного возраста и уровня физической подготовки после предварительного обучения правильной технике движений [8, с. 16].

Целью настоящего обзора является анализ современных научных данных об эффективности скандинавской ходьбы в программах медицинской реабилитации

и определение основных направлений ее практического применения.

Физиологические основы скандинавской ходьбы

С точки зрения физиологии скандинавская ходьба представляет собой разновидность циклической аэробной нагрузки умеренной интенсивности. Основной особенностью методики является использование специальных палок, благодаря которым в двигательный акт вовлекаются не только мышцы нижних конечностей, но и мускулатура плечевого пояса, спины и корпуса [3].

По данным исследований, во время правильно организованной тренировки активизируется значительно большее количество мышечных групп по сравнению с обычной ходьбой [4, с. 45]. Это способствует увеличению энергозатрат организма и повышению эффективности тренировочного процесса. Дополнительная работа верхних конечностей вызывает умеренное увеличение частоты сердечных сокращений и вентиляции легких, что положительно влияет на состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем [7, с. 10].

Важным преимуществом методики является возможность сохранения аэробного характера нагрузки при относительно низком уровне механического воздействия на суставы нижних конечностей. За счет перераспределения массы тела через палки уменьшается нагрузка на коленные и тазобедренные суставы, что особенно важно для лиц пожилого возраста и пациентов с ортопедическими заболеваниями [9, с. 22].

Кроме того, регулярные занятия способствуют улучшению координации движений, развитию чувства равновесия и повышению общей физической выносливости. Данные эффекты имеют большое значение в профилактике падений у лиц старших возрастных групп [9, с. 23].

Биомеханические особенности методики

Эффективность скандинавской ходьбы во многом определяется особенностями ее биомеханики. При правильной технике движения рук и ног осуществляются в перекрестном режиме: одновременно вперед выносятся противоположная рука и нога [4, с. 46]. Такая схема обеспечивает более равномерное распределение нагрузки между различными отделами опорно-двигательного аппарата.

Использование палок создает дополнительную точку опоры, благодаря чему повышается устойчивость тела во время движения. Одновременно происходит снижение ударной нагрузки на суставные поверхности нижних конечностей [4, с. 47]. Это особенно важно при реабилитации пациентов после травм и ортопедических операций.

Существенное значение имеет длина используемого инвентаря. Неправильный подбор палок способен привести к нарушению осанки, чрезмерному напряжению мышц плечевого пояса и снижению эффективности тре-

нировок. Именно поэтому большинство специалистов рекомендуют рассчитывать длину палок индивидуально с учетом роста пациента и особенностей его физического состояния [8, с. 13].

Немаловажную роль играет контроль техники выполнения движений на начальном этапе обучения. Ошибки в постановке палок, чрезмерное напряжение мышц рук или неправильное положение корпуса могут привести к возникновению дискомфорта и снижению лечебного эффекта [8, с. 18].

Значение скандинавской ходьбы в кардиореабилитации

В настоящее время скандинавская ходьба широко применяется в программах восстановления пациентов после сердечно-сосудистых заболеваний. Исследования показывают, что систематические занятия оказывают благоприятное влияние на показатели гемодинамики и способствуют повышению переносимости физических нагрузок [7, с. 12].

У пациентов, перенесших инфаркт миокарда, регулярные тренировки позволяют постепенно увеличить объем двигательной активности без чрезмерного риска для сердечно-сосудистой системы [2, с. 84]. Отмечается улучшение результатов функциональных проб, повышение дистанции шестиминутной ходьбы и снижение субъективных проявлений утомления [2, с. 85].

Положительное влияние наблюдается и у больных хронической сердечной недостаточностью. Включение в работу мышц верхних конечностей способствует усилению периферического кровообращения и улучшению венозного возврата крови к сердцу [7, с. 15]. В результате происходит повышение эффективности работы сердечно-сосудистой системы при относительно умеренной интенсивности нагрузки [7, с. 16].

Дополнительным преимуществом является способность скандинавской ходьбы оказывать положительное воздействие на факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний. У пациентов отмечается тенденция к нормализации артериального давления, снижению массы тела и улучшению показателей липидного обмена [10, с. 33].

Использование методики при заболеваниях опорно-двигательного аппарата

Значительное место скандинавская ходьба занимает в реабилитации пациентов с заболеваниями костно-мышечной системы. Особенно широко она применяется при остеоартрозе коленных и тазобедренных суставов, остеохондрозе позвоночника и нарушениях осанки [5].

Снижение нагрузки на суставные поверхности позволяет пациентам сохранять необходимый уровень двигательной активности даже при наличии болевого синдрома. Регулярные занятия способствуют укреплению мышечного корсета, улучшению подвижности суставов и повышению общей функциональной независимости [5].

После эндопротезирования крупных суставов нижних конечностей скандинавская ходьба используется как средство постепенного восстановления навыков самостоятельного передвижения [9, с. 24]. Дополнительная опора помогает повысить уверенность пациента и уменьшить риск падений [9, с. 25].

Отдельного внимания заслуживает применение методики у лиц пожилого возраста. У данной категории пациентов важную роль играют не только физические, но и психологические эффекты занятий.

Повышение двигательной активности способствует сохранению социальной адаптации, улучшению эмоционального состояния и поддержанию высокого уровня самостоятельности в повседневной жизни [6].

Роль скандинавской ходьбы при метаболических нарушениях

Современные исследования свидетельствуют о положительном влиянии скандинавской ходьбы на состояние пациентов с ожирением, метаболическим синдромом и сахарным диабетом второго типа.

Увеличение энергозатрат во время тренировки способствует снижению массы тела и уменьшению количества жировой ткани [1, с. 14]. Регулярная физическая активность улучшает чувствительность тканей к инсулину и способствует нормализации углеводного обмена [1, с. 15].

Помимо этого, занятия оказывают положительное влияние на психоэмоциональное состояние пациентов. Известно, что двигательная активность способствует снижению уровня тревожности и повышению мотивации к соблюдению здорового образа жизни, что является важным условием успешной коррекции метаболических нарушений [1, с. 16].

Методические аспекты организации занятий

Для достижения максимального реабилитационного эффекта необходимо соблюдать основные принципы организации тренировочного процесса. Прежде всего, программа занятий должна разрабатываться индивидуально

с учетом возраста пациента, диагноза, уровня физической подготовленности и наличия сопутствующих заболеваний [8, с. 19].

Большинство авторов рекомендуют проводить тренировки не менее трех раз в неделю [8, с. 20]. Продолжительность занятия обычно составляет от 30 до 60 минут и включает разминку, основную часть и завершающие упражнения [8, с. 21].

Контроль интенсивности нагрузки может осуществляться по частоте сердечных сокращений, субъективной оценке самочувствия и показателям функционального состояния организма. Для большинства пациентов реабилитационного профиля предпочтительным является умеренный уровень интенсивности, позволяющий поддерживать аэробный характер работы [7, с. 18].

Важным условием безопасности остается предварительное обучение правильной технике ходьбы. Наиболее распространенными ошибками являются недостаточная амплитуда движений рук, неправильная постановка палок и чрезмерное наклонение корпуса вперед [8, с. 22].

Заключение

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует о высокой эффективности скандинавской ходьбы как средства медицинской реабилитации. Методика сочетает доступность, безопасность и выраженное оздоровительное воздействие на различные системы организма. Наиболее убедительные результаты получены при использовании скандинавской ходьбы в кардиореабилитации, восстановлении пациентов с заболеваниями опорно-двигательного аппарата и коррекции метаболических нарушений [10, с. 35].

Несмотря на значительное количество исследований, вопросы оптимального дозирования нагрузки и разработки специализированных программ для различных категорий пациентов остаются предметом дальнейшего изучения. Перспективным направлением представляется создание унифицированных протоколов применения скандинавской ходьбы в клинической практике с учетом особенностей конкретных заболеваний.

Литература:

1. Бочкарева С. И., Высоцкая Т. П., Ростеванов А. Г., Копылова Н. Е. Скандинавская ходьба в реабилитации студентов с ослабленным здоровьем // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. — 2023. — № 3. — С. 11–17. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skandinavskaya-hodba-v-reabilitatsii-studentov-s-oslablennym-zdoroviem>
2. Князюк О. О., Абрамович С. Г., Амосова Т. Л., Кривошёкова Е. В. Метод «скандинавской ходьбы» в реабилитации больных инфарктом миокарда на Иркутском курорте «Ангара» // Здоровье. Медицинская экология. Наука. — 2014. — № 2(56). — С. 83–86. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-skandinavskoy-hodby-v-reabilitatsii-bolnyh-infarktomyokarda-na-irkutskom-kurorte-angara-1>
3. Овчинников Ю. Д. Биомеханика мышц в цикле движений скандинавской ходьбы // Физическая культура, спорт — наука и практика. — 2017. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biomehanika-myshts-v-tsikle-dvizheniy-skandinavskoy-hodby>

4. Овчинников Ю. Д., Прокопчук Ю. А. Биомеханика движений в скандинавской ходьбе // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. — 2017. — Т. 2, № 3. — С. 43–47. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biomehanika-dvizheniy-v-skandinavskoy-hodbe>
5. Хрипунова И. Г., Хрипунова А. А., Беккаева А. М. и др. Влияние скандинавской ходьбы на выраженность болевого синдрома и качество жизни больных с остеоартрозом // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 4. — URL: <https://science-education.ru/article/view?id=29080>
6. Карташова Н. К., Шестаков Н. Л. Скандинавская ходьба в реабилитации по результатам опроса медицинской аудитории // Остеопороз и остеопатии. — 2016. — Т. 19, № 2. — С. 88. — URL: <https://www.osteendojournals.ru/jour/article/view/9060>
7. Барбараш О. Л., Алтарев С. С., Поменчихина С. А., Аргунова Ю. А. Использование технологии «Скандинавская ходьба» у больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями в санаторных условиях: Методические рекомендации. — Кемерово, 2015. — 29 с. — URL: https://kemcardio.ru/files/159/metodicheskie_rekomendacii_po_skandinavskoj_hod_be.pdf
8. Станский Н. Т., Алексеенко А. А., Колошкина В. А., Шелешкова Т. А. Скандинавская ходьба. Основы техники и методики занятий: методические рекомендации. — 2-е изд. — Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. — 29 с. — URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/23442>
9. Крысюк О. Б., Кантемирова Р. К., Фидарова З. Д. Скандинавская ходьба в медицинской реабилитации пациентов пожилого возраста // Физическая и реабилитационная медицина. — 2019. — Т. 1, № 2. — С. 21–25. — URL: <https://fizreamed.ru/articles/skandinavskaya-hodba-v-meditsinskoj-reabilitatsii/>
10. Гаёв М. А., Комлева С. В. Скандинавская ходьба как средство восстановления после коронавируса // Валеологические проблемы здоровьесформирования подростков, молодежи, населения: сборник материалов XVII всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, студентов. — Екатеринбург: РГППУ, 2021. — С. 31–37. — URL: <https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/38794?mode=full>

Краткая характеристика, отличительные черты и взаимопроникновение элементов классического танца и спортивной акробатики

Загорская Анастасия Викторовна, тренер-преподаватель
ГБУ ДО Московская комплексная спортивная школа олимпийского резерва «Юг» (г. Москва)

Введение

Одним из основных выразительных средств современного балетного спектакля является классический танец, представляющий собой четко выработанную систему движений, в которой нет ничего случайного, ничего лишнего. А учитывая, что, нередко, сюжетной основой балетных спектаклей служат литературные произведения, можно привести слова А. П. Чехова: «Когда на какое-нибудь определенное действие человек затрачивает наименьшее количество движений, то это грация». Балет имеет сложную выразительную форму, которая требует от исполнителя экспрессивного раскрытия содержания спектакля через сложившийся исторически строго определенный комплекс жестов, поз, прыжков и вращений [7, с. 468–471].

Спортивная акробатика — вид спорта, основанный на выполнении двигательных действий, связанных с сохранением равновесия (балансированием) и вращением тела с опорой и без опоры. В соревновательную программу входят: акробатические прыжки женщин и мужчин, упражнения женских, смешанных и мужских пар, груп-

повые упражнения женщин (втроем) и мужчин (вчетвером) [4, с. 6–7]. В аспекте непосредственной связи с танцем наибольший интерес представляет парно-групповая акробатика, которая включает в себя выполнение элементов, объединенных единой танцевальной композицией под музыкальное сопровождение.

Основная часть

Интересно наблюдать взаимопроникновение элементов акробатики в балетные постановки и, напротив, элементов классического танца в акробатические композиции. Исходя из этого взаимопроникновения, можно заключить, что, как спортсменам-акробатам необходимо знать основы классического танца, так и артистам балета необходима базовая акробатическая подготовка, для того чтобы удивлять и радовать зрителя умопомрачительными трюками и сложными поддержками. А для того чтобы максимально избежать возможных травм при их исполнении, танцовщикам важно уделять особое внимание укреплению физических параметров своего тела. Различные методы тренажа артистов балета и спортсме-

нов-акробатов, являясь вполне самостоятельными, одновременно могут быть взаимодополняющими.

Целью физической подготовки танцовщиков является развитие физических навыков, закладывающих прочную основу на пути художественного воплощения содержания танца. По словам Базаровой Н. П. непереносимые условия классического танца — выворотность ног, большой танцевальный шаг, гибкость, устойчивость, вращение, легкий и высокий прыжок, свободное и пластичное владение руками, четкая координация движений и, наконец, выносливость и сила. Приобретается это ежедневным тренажем, при тщательном выполнении установленных правил, и постоянной сценической практикой [1, с. 13].

Построение урока является аналогичным как для первого, так и для последующих классов, отличия состоят в том, что в первом классе движения исполняются отдельно или соединены в простейшие комбинации. Исключение составляет этап начального обучения, на котором происходит изучение элементов движений. После введения простых комбинаций их начинают повторять и на середине. Далее начинают исполнять и *adagio*, без сложных комбинаций, имеющее своей целью развитие устойчивости. Затем происходит усложнение комбинаций за счет введения поз, в которые вводится работа рук, корпуса головы. В заключении, в комбинации *adagio* вводятся прыжки, которые подводят учащихся к окончательному совершенствованию, ведь, по словам А. Я. Вагановой *allegro* имеет совершенно особое значение: в нем заложена танцевальная наука, вся ее сложность и залог будущего совершенства. Весь танец построен на *allegro*. Но не только вариации, а и большинство танцев, как сольных, так и массовых, построено на *allegro*; все вальсы, все коды — это *allegro* [3, с. 17–18]. Здесь интересно, что и акробатические композиции по темпу и своей сути тоже можно отнести к *allegro*.

Спортсмены, занимающиеся спортивной акробатикой, также осваивают базу классического танца, но требования, в этом случае, несколько занижены, а именно: выворотность ног может быть выражена в меньшей степени без ухудшения визуального впечатления, движения в руках не столь мягкие и певучие, что связано с частым возникновением излишней мышечной скованности, которая появляется из-за силовой и скоростно-силовой специфики элементов [6, с. 62–63]. В большинстве случаев, применяются такие средства подготовки танцовщиков балетных спектаклей, как экзерсис у станка, а также маленькие и большие прыжки, которые затем часто включают в соревновательные композиции. Так же часто, из-за особенности элементов, при которых спортсмены в воздухе совершают от одного до трех-четырех вращений в различных плоскостях, а спина у них при этом должна быть «закрыта», то есть несколько сгорблена в области лопаток, у акробатов можно наблюдать сутулость при выполнении композиции и в обычной жизни, избежать чего помогает, большей частью, база классического танца. Помимо этого, она является основой «чистоты» исполнения

акробатической композиции. Далее поговорим подробнее о спортивной парно-групповой акробатике и обозначим её взаимосвязь с танцевальным искусством.

Спортивная акробатика является одним из самых выразительных и многогранных видов спорта, где немаловажную роль играет хореографическая подготовка спортсменов. Соревновательная программа парно-групповой акробатики включает выполнение трех типов упражнений: балансового, динамического и комбинированного, каждое из которых обладает собственными характеристиками. Все упражнения выполняются под музыку, начинаются со статического положения, продолжаются хореографической композицией. Все балансовые и комбинированные композиции имеют максимальную продолжительность 2 минуты 30 секунд, а динамические 2 минуты ровно. Все композиции состоят из парных или групповых элементов характерных для данного типа упражнения [5, с.20]. В балансовых упражнениях спортсмены демонстрируют силу, умение сохранять статическое и динамическое равновесие, гибкость и ловкость. Динамические упражнения включают в себя выполнение броска нижним партнером с одновременным прыжком верхнего, следующей за этими действиями фазой полета. За полетной фазой происходит ловля верхнего партнера. Комбинированные упражнения состоят как из балансовых, так и из динамических элементов. Все парно-групповые и индивидуальные элементы, выполняемые спортсменами, имеют свою стоимость, а спортсменам, в зависимости от разряда, надо набрать то или иное количество единиц трудности. Все вышеперечисленное довольно сильно отдаляет акробатику от искусства танца, однако, все элементы объединены общей хореографической композицией, которая представляет собой ни что иное, как танец, и оценивается отдельной бригадой судей — судьями по артистизму.

Понятие артистизма связано с хореографической структурой и творческим замыслом композиции, а также с разнообразием применения лексических средств. Упражнение должно отражать уникальные двигательные и психологические качества пары или группы, быть экспрессивным и музыкальным [5, с. 29]. А разве не схожие требования предъявляются зрителем артистам балета? И мы вновь видим глубокую связь акробатики и танца, идущую из глубины веков.

Заключение. По результатам просмотра балетных спектаклей XX века и соревнований высшего ранга по спортивной парно-групповой акробатике за 2025–2026 гг. выявлено взаимопроникновение элементов акробатики в балетные постановки и, напротив, элементов классического танца в акробатические композиции.

Практика рассматриваемых видов деятельности такова, что, как спортсменам-акробатам необходимо знать основы классического танца, так и артистам балета необходима базовая акробатическая подготовка, для того чтобы удивлять и радовать зрителя уместными трюками и сложными поддержками.

Классический танец и спортивная акробатика значительно отличаются приобретаемыми техническими навыками и специфическими особенностями деятельности, однако, у системы подготовки в балете и акробатике есть свои сходства, приведем основные из них: как при подготовке классических танцовщиков, так и спортсменов — акробатов, основной базой формирования школы правильно построенного танцевального движения является система классического танца; в обоих видах деятельности ключевыми двигательными способностями, от уровня развития которых зависит техническое мастерство исполнителя, являются координация и гибкость; как в классическом танце, так и в спортивной акроба-

тике процесс обучения двигательным действиям — это системное овладение исполнителем рациональными способами управления своими движениями и приобретение таким образом необходимого в жизни объема двигательных умений, навыков и сопряженных с ними знаний; значительная часть упражнений, включенных в систему подготовки как артистов балета, так и спортсменов-акробатов построена на статическом режиме работы мышц; немаловажная роль отводится развитию морально-волевых качеств и, конечно, оба рассматриваемых вида деятельности связаны с понятием «трюк», хотя в спорте этот термин ходовым не является и заменяется понятием «элемент».

Литература:

1. Базарова Н. П., Мей В. П. Азбука классического танца. Первые три года обучения: Учебное пособие. 5-е изд. — СПб.: Планета музыки, 2010. — 240 с.
2. Бирюк Е. В. Хореографическая подготовка в спорте: метод. рек. / Е. В. Бирюк, Н. А. Овчинникова. // — Киев: КГИФК, 1990. — 20 с.
3. Ваганова А. Я. Основы классического танца. Учебное пособие. СПб: Лань, 2000. — 192 с.
4. Коркин, В. П. Спортивная акробатика: учебник для ин-тов физ. культуры / В. П. Коркин. М.: Физкультура и спорт, 1981. — 238 с.
5. Свод правил по спортивной акробатике 2025–2028, 72 с.
6. Форель Ф. Хореография в спорте. М.: «Физкультура и спорт» 1971 год. — 110 с.
7. Хуан Ч. Ю. Значимость методов физической подготовки артистов балета в практике подготовки артистов китайского классического танца // Молодой ученый. — 2013. — № 7. — С. 468–471.

Специфика физической подготовки женщин в уголовно-исполнительной системе и пути ее улучшения

Клименко Анастасия Юрьевна, курсант

Научный руководитель: Гордиенко Евгений Геннадьевич, преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (Кемеровская область)

В условиях современного общества особую значимость играет вопрос об обеспечении безопасности государства и общества, которая обеспечивается посредством деятельности правоохранительных органов. Тем не менее, эффективность их деятельности складывается из профессиональной подготовки сотрудников, которая включает в себя не только знание законодательной базы и исполнения законодательства в целом, но и физическую и психологическую подготовку.

Физическая подготовка выступает очень важным аспектом в деятельности сотрудников правоохранительных органов, поскольку человек, не имеющий соответствующей подготовки, не сможет быть по-настоящему эффективным в моменты, когда от него требуется приложить все усилия по обеспечению безопасности и предотвращению или пресечению совершения противоправного деяния.

Физическое воспитание сотрудников пенитенциарной системы — это образовательный процесс, направленный

на формирование гармоничной личности, приверженной здоровому образу жизни, обладающей высоким уровнем физической культуры и обладающей необходимыми профессиональными навыками. Важность физической подготовки для сотрудников на этапе формирования ключевых компетенций неоспорима, а их хорошее физическое состояние является основой успешной адаптации к профессиональной деятельности. Цели обучения будущего специалиста могут быть достигнуты при различных обстоятельствах [3].

Обучение в высших и средних учебных заведениях, специализирующихся на подготовке специалистов для пенитенциарной системы, представляет собой последовательный процесс формирования профессиональных навыков будущего специалиста, отвечающих требованиям профессиональной компетентности. Современные образовательные стандарты измеряют уровень профессионализма посредством оценки развития общих и специа-

лизированных профессиональных компетенций, а также готовности и способности применять их в конкретной профессиональной деятельности.

Эти формулировки относятся к педагогическим понятиям «способности» и «компетенции», где развитие личностных и профессиональных качеств, ориентированных на самостоятельное решение задач, является важным фактором их формирования. Не менее важна система социально-психологических характеристик, обеспечивающих эффективное взаимодействие на рабочем месте. Таким образом, в профессиональной подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы физическая подготовка играет особую, важную роль, среди ключевых аспектов, составляющих их подготовку. Физическая подготовка обеспечивает развитие таких качеств, как оперативность, выносливость, сила и стрессоустойчивость, которые выступают необходимыми критериями в условиях выполнения сотрудниками их непосредственных служебных обязанностей.

Важно отметить, что особый интерес в данном вопросе вызывает аспект подготовки сотрудников женского пола, поскольку из-за реформирования системы УИС их количество стремительно увеличивается, а особенно в подразделениях охраны и режима. Исходя из ряда специфических особенностей, которые присущи женщинам, их физическая подготовка имеет ряд отличий по своей сути. Такими особенностями могут выступать как биологические, так и физиологические или психологические характеристики.

В системе исполнения наказаний женщины выполняют множество разнообразных задач, которые требуют высокую физическую и профессиональную подготовленность, одновременно требующую учитывать индивидуальные особенности организма и социальные аспекты профессиональной деятельности сотрудников женского пола.

В настоящее время наблюдаются сложности с реальным применением сотрудницами женского пола, работающими в пенитенциарной системе, навыков рукопашного боя. Ю. В. Муханов акцентирует внимание на том, что действующие инструкции предписывают идентичные приемы самообороны для освоения и отработки как мужчинами, так и женщинами, хотя в их основе лежат принципы, ориентированные на мужчин. Иными словами, структура и методы обучения исторически сформировались исходя из потребностей физической подготовки сотрудников-мужчин. При этом отсутствует учет уникальных аспектов, связанных с психологией женщин, особенностями их физического развития, а также анатомическими и физиологическими различиями женского организма [2].

По мнению А. И. Ткаченко, женщинам-сотрудницам сложнее овладеть приемами рукопашного боя, и не все из них достигают достаточного уровня для эффективной самообороны. Тем не менее, знание приемов самозащиты крайне важно для женщин, работающих в определенных

сферах, поскольку они могут столкнуться с нападениями как на службе, так и в обычной жизни, учитывая особенности их работы. Следовательно, навыки рукопашного боя являются необходимым инструментом для обеспечения личной безопасности [4].

При разработке программ физического развития необходимо учитывать биологические и физиологические особенности женщин, находящихся в исправительных учреждениях. Во-первых, женщины, как правило, имеют меньшую мышечную массу и силу по сравнению с мужчинами, что влияет на их способность развивать силу и выносливость. Это требует корректировки программ силовых тренировок в соответствии с индивидуальными физиологическими способностями и постепенного прогрессирования. Кроме того, гормональные колебания оказывают значительное влияние на работоспособность, выносливость и процессы восстановления. Поэтому важно учитывать эти динамические изменения в планировании тренировок, чтобы повысить эффективность и снизить риск получения травм.

Сердечно-сосудистая система также требует внимания. Это связано с тем, что выносливость сердечно-сосудистой системы женщин и их адаптация к физической активности отличаются от мужской, что требует корректировки интенсивности и объема упражнений. Кроме того, женщины, как правило, обладают большей гибкостью и подвижностью, что следует учитывать при разработке программ профилактики травм и упражнений, стимулирующих подвижность.

Следует также учитывать психологические и социальные характеристики работающих женщин, поскольку их мотивация и восприятие физической активности могут различаться: женщины часто придают большее значение укреплению здоровья, профилактике заболеваний и профессиональному росту с помощью физической активности. В связи с этим при формировании программ необходимо учитывать свои мотивационные установки. В системе УИС женщины могут столкнуться с социальными ожиданиями и стереотипами, которые влияют на их отношение к физической подготовке и профессиональной деятельности. Внедрение программ психологической поддержки способствует формированию позитивного настроя и преодолению возможных барьеров. Кроме того, женщины могут иметь разный уровень стрессоустойчивости, что особенно важно при подготовке к ситуациям повышенного риска и экстремальным ситуациям.

Особенности профессиональных требований у женщин-сотрудников проявляются в их широком спектре обязанностей. Помимо физических задач, таких как обеспечение охраны и задержание, они выполняют административные функции, что требует комплексной подготовки, включающей развитие различных профессиональных качеств. Также необходимо учитывать физиологические особенности при подготовке к служебным видам деятельности, а особенно в программах по профилактике травматизма и снижению профессиональных

рисков, обеспечивая безопасность и здоровье сотрудников в ходе службы.

Ранее особенности организации физической подготовки сотрудников, а именно нормативы, предусмотренные для сдачи как сотрудниками мужского пола, так и женского пола, отмечались в Наставлении по физической подготовке сотрудников УИС, утвержденным приказом Министерства юстиции Российской Федерации от 12 ноября 2001 г. № 301. Для женщин в приложении № 5 данного Наставления были предусмотрены следующие нормативы: бег 1 км, плавание 100 м, бег на лыжах 5 км, комплексное силовое упражнение, челночный бег. На данный момент нормативы предусматриваются приказом ФСИН России от 13.06.2023 № 382. «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации» [1]. Согласно его положениям, в отношении нормативов предусматривается таблица. В таблице, таким образом, указаны, в частности, такие упражнения и баллы за их выполнение: сгибание и разгибание рук в упоре лёжа, наклоны туловища вперёд, челночный бег 10 × 10 м, бег 100 м, бег 1000 м, приседания.

Кроме того, стоит также отметить то, что в данном документе, в частности, говорится о том, что для проведения занятий и выполнения нормативов по физической подготовке сотрудники распределяются на возрастные группы. Для женщин, как и для мужчин, предусмотрены следующие группы:

1. До 25 лет.
2. До 30 лет.
3. До 35 лет.
4. До 40 лет.
5. До 45 лет.

Это позволяет отметить то, что данный документ предусматривает дифференцированный подход к обучению и проверке в зависимости от особенностей профессиональной деятельности сотрудников. Уровень знаний, умений и навыков определяется по контрольным тестам (не менее пяти вариантов тестовых заданий по двадцать вопросов) и практическим действиям.

Анализируя все эти нюансы необходимо также обозначить ряд направлений, по которым возможно осуществлять совершенствование физической подготовки сотрудников женского пола.

Они предполагают комплексный и системный подход, включающий несколько ключевых направлений. Во-первых, необходимо обеспечить индивидуализацию программ тренировок, разрабатывая персонализированные планы с учетом физиологических и психологических особенностей каждой сотрудницы. Важно использовать методы оценки состояния здоровья и уровня физической подготовки для определения оптимальных нагрузок и целей.

Во-вторых, следует интегрировать современные технологии и методы тренировок. Это включает внедрение фитнес-технологий и носимых устройств для монито-

ринга физиологических параметров, таких как сердечный ритм, уровень нагрузки и восстановление. Также целесообразно использовать инновационные подходы силовой, кардионагрузочной и функциональной подготовки, например, йогу, функциональный тренинг и кроссфит.

В-третьих, необходимо развивать психологическую подготовку и стрессоустойчивость. Включение элементов психологической подготовки, тренингов по стрессоустойчивости и развитию командного взаимодействия поможет укрепить психологическую устойчивость сотрудников. Также важно проводить программы профилактики эмоционального и профессионального выгорания, а обучение навыкам саморегуляции и релаксации способствует повышению общего уровня работоспособности.

Четвертое направление связано с обучением и повышением квалификации тренерского состава. Следует готовить специалистов, обладающих знаниями о гендерных особенностях, физиологии и психологии женщин, а также повышать квалификацию тренеров в области современных методов физической подготовки и индивидуализации тренировочного процесса. Создание системы постоянного обучения и обмена опытом среди тренеров обеспечит актуальность и качество занятий.

Пятое направление включает создание специальных программ и инфраструктуры. Необходимо открыть специализированные залы и тренажерные комплексы, оборудованные с учетом потребностей женщин. Важной частью является разработка программ профилактики травматизма и реабилитации, включающих физиотерапевтические и массажные мероприятия. Также целесообразно внедрять программы физической подготовки, интегрированные с профессиональной подготовкой и служебными задачами, что повысит их практическую эффективность.

Шестое направление предусматривает проведение психолого-педагогических и информационно-просветительских мер. В рамках этого необходимо организовать лекции, тренинги и семинары по вопросам здорового образа жизни, правильного питания и профилактики профессиональных заболеваний. Расширение информированности женщин о преимуществах регулярных физических нагрузок и их влиянии на профессиональную деятельность способствует формированию позитивного отношения к физической подготовке, как к важной составляющей профессиональной деятельности.

Наконец, для обеспечения эффективности системы необходим постоянный мониторинг и оценка ее результатов. Внедрение систем постоянного контроля за уровнем физической подготовки и профессиональной пригодностью позволит своевременно выявлять проблемы и корректировать программы. Анализ результатов, использование современных методов оценки, таких как тесты функциональной подготовки и опросники психологического состояния, обеспечит объективную оценку и динамическое совершенствование системы физической подготовки женщин-сотрудников УИС.

Литература:

1. Приказ ФСИН России от 13.06.2023 № 382 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации» // Приказ ФСИН. — 2023. — 382.
2. Воротник, А.Н., Муханов Ю. В. Проблемы профессиональной физической подготовки женщин, обучающихся в вузах МВД России / А. Н. Воротник, Ю. В. Муханов // Проблемы правоохранительной деятельности и образования. — 2013. — С. 93.
3. Нохрин М. Ю., Гайдемский Н. С. Особенности физической подготовки сотрудника УИС // Пермский период: сборник материалов V Международного научноспортивного фестиваля курсантов и студентов. — Пермь, 2018. — С. 450–452.
4. Ткаченко, А. И. Методика обучения боевым приемам борьбы курсантов-женщин вузов МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ткаченко Алексей Иванович. — М., 2007. — 145 с.

Биомеханические и методические аспекты совершенствования техники бросков скручиванием в греко-римской борьбе

Макаренко Кирилл Александрович, студент
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (г. Москва)

В статье рассматриваются теоретические основы совершенствования техники бросков скручиванием у борцов греко-римского стиля. Проводится анализ биомеханических характеристик данного типа бросков, выделяется фазовая структура выполнения технического действия. Обобщаются современные методические подходы к организации тренировочного процесса, направленного на повышение результативности бросков скручиванием в соревновательной деятельности.

Ключевые слова: греко-римская борьба, броски скручиванием, биомеханика, техническая подготовка, этап совершенствования спортивного мастерства.

Греко-римская борьба является одним из наиболее популярных олимпийских видов единоборств, развитие которого характеризуется постоянным ростом конкуренции и регулярным изменением правил соревнований, направленным на повышение зрелищности поединков [1]. Анализ соревновательной деятельности борцов высшей квалификации показывает, что из всего разнообразия 29 групп технических действий борцы используют их половину (48 %), а результативность поединка достигается за счет ограниченного числа приемов, среди которых важное место занимают броски скручиванием [2]. Изменения правил 2013 года привели к тому, что количество побед по техническому превосходству возросло с 2,4 % до 29,9 %, среднее количество технических действий увеличилось с 3,13 до 3,65 за поединок [3]. Это определяет необходимость углубленного изучения биомеханических основ и методических подходов к совершенствованию техники бросков скручиванием.

Характеристика этапа совершенствования спортивного мастерства

Согласно федеральному стандарту спортивной подготовки, этап совершенствования спортивного мастерства начинается с 14 лет и не имеет временных ограничений по продолжительности. Объем тренировочной

нагрузки варьируется от 20 до 28 часов в неделю (1040–1456 часов в год), наполняемость групп составляет 4 человека [4]. Доля общей физической подготовки снижается до 26–32 %, специальная физическая подготовка возрастает до 20–25 %, техническая подготовка занимает 12–15 %, участие в соревнованиях увеличивается до 6–8 % от общего объема [4].

А. В. Шумаков подчеркивает, что подготовка на данном этапе представляет многолетний процесс, построение которого должно осуществляться на основе модельных характеристик с учетом функциональных показателей организма [1]. Е. В. Фролов отмечает, что рост мастерства борцов определяется увеличением объема и интенсивности тренировочной нагрузки, совершенствованием маневрирования, развитием скоростно-силовых качеств и выносливости, а также интеллектуальными качествами: способностью к восприятию и оценке действий противника [5].

Р. В. Сидоров с коллегами установили типологические характеристики борцов разных весовых категорий: для легкой (42–46 кг) нормативы составляют 15 подтягиваний, 60 отжиманий, 11 подъемов партнера; для средней (50–69 кг) — 15, 60, 12; для тяжелой (свыше 76 кг) — 11, 45, 9 соответственно. Показатели специальной подготовленности: 10 кувыркы вперед за 16,6 с, перевороты на мосту 15 раз за 23–25 с, 10 бросков манекена за 24–27 с [6].

Биомеханические особенности бросков скручиванием

Согласно классификации Ю. А. Шулика, все броски разделяются на четыре типа в зависимости от направления и главного движения. Броски скручиванием относятся к группе наклонов, при которых атакующий бросает атакуемого назад перед собой. Основной элемент — наклон за счет сгибания или разгибания позвоночника [7]. В основе техники лежит выведение центра тяжести атакуемого за площадь опоры посредством резкого толчка плечом и верхней частью туловища с использованием веса своего тела. Обычно данные броски выполняются без отрыва атакуемого от ковра [7].

Для выполнения броска необходимо захватить корпус противника, перенести вес на опорную ногу, прижав колено к внутренней части бедра соперника. Второе колено наклоняется к стороне тела противника и используется как рычаг. Голова должна упираться в бок противника под мышкой. Все действия выполняются как единое целое с быстрым скручиванием [7].

А. В. Ермаков провел сравнительный анализ влияния Х-фактора (скручивания туловища относительно таза) на выполнение бросков. Различия в значениях Х-фактора определяют основное усилие при броске и могут быть источником повышенной опасности травмы [8]. А. Г. Левицкий с коллегами, анализируя траектории центров масс, установили связь между траекторией центра масс системы двух спортсменов и технико-тактической ошибкой атакуемого. Авторы рекомендуют включать в тренировку контратакующие действия и выполнение техники после предварительного раскручивания [9].

А. А. Шипилов исследовал завершающую фазу броска, разделив процесс на фазы подъема и падения. У 13 из 14 испытуемых максимальная скорость падения манекена превышает расчетную скорость свободного падения в среднем на 0,46 м/с, что свидетельствует об активном воздействии борца в фазе падения [10]. Р. Ф. Гайнанов установил, что защитные действия в безопорной фазе увеличивают нагрузку на мышцы ног атакующего на 55,5 % и время амортизации на 51,5 %, при этом ни один атакующий высокой квалификации не смог внести коррекции в выполнение броска [11].

Ю. М. Шишков определил три оптимальных алгоритма: при захвате корпуса двумя руками снизу — шаг с подбивом тазом и скручиванием; при захвате одной рукой за туловище и второй за голову — постановка ноги между ног с последующим скручиванием; при захвате руки и туловища — выбивание ногой таза и швунговое движение. Оценка варьируется от 1 до 4 баллов в зависимости от опасности положения соперника [12, 13].

Литература:

1. Шумаков, А. В. Подготовка борцов греко-римского стиля на этапе совершенствования спортивного мастерства: дис.... канд. пед. наук / А. В. Шумаков. — Красноярск, 2019. — 190 с.
2. Колесов, А. А. Анализ технических действий борцами высшей квалификации в греко-римской борьбе / А. А. Колесов // Совершенствование системы подготовки кадров по единоборствам. — М., 2017. — Ч. 1. — С. 33–35.

Методические подходы к совершенствованию техники

А. М. Абакаров подчеркивает значение метода заданий, при котором борцы развивают тактическое мышление и совершенствуют технико-тактические действия на основе соревновательной практики [14]. А. В. Рафаенков разработал методику на основе экстраполяции двигательных действий, существенно уменьшающую количество подводящих упражнений и объем нагрузки. В другой работе он представил методику совершенствования психофизиологических особенностей с применением упражнений для развития сенсомоторной реакции, реакции выбора и реакции на движущийся объект [15, 16].

Л. Е. Савиных разработал комплекс из 10 упражнений: броски с завязанными глазами, работа с кувалдой для имитации бросков, работа с канатом, подъем штанги из положения сед, подтягивание на канате с утяжелителями, работа со жгутом, броски манекена с утяжелителями. Показатели подтягивания с отягощениями улучшились на 8,8 % ($p < 0,05$), подъема партнера — на 15,5–25,4 % ($p < 0,05$) [17].

Ю. А. Бахарев обосновал эффективность круговой технико-тактической тренировки: простая реакция улучшилась на 11 %, реакция выбора на 19 %, реакция на движущийся объект на 10 % [18]. А. С. Кузнецов показал, что этап технико-тактической подготовки должен включать изучение приемов в комплексе с динамическими подготовками, со сменой стойки и захвата, в нестандартных захватах и типовых стилях борьбы [19]. А. В. Шевцов обосновал индивидуализацию тренировки с учетом типа вегетативной регуляции: показатели в упражнениях «перевороты на мосту» улучшились на 7,6–12,6 % ($p < 0,05$), «10 бросков манекена подворотом» на 6,6–11,4 % ($p < 0,05$) [20].

Заключение

Броски скручиванием характеризуются трехфазной биомеханической структурой (подготовительная, основная, завершающая фазы). Их эффективность определяется правильностью выбора момента атаки, точностью захватов, скоростью и амплитудой движений, контролем действий противника. Совершенствование требует комплексного подхода: специализированных упражнений для скоростно-силовых качеств и технико-тактических умений; индивидуализации тренировочного процесса; применения метода заданий, моделирования соревновательных ситуаций и технических средств. Вопросы целенаправленной коррекции типичных ошибок с учетом фазовой структуры броска остаются перспективным направлением исследований.

3. Каэлло, В. В. Динамика спортивно-технических показателей соревновательной деятельности борцов / В. В. Каэлло [и др.] // Теория и практика физической культуры. — 2014. — № 2. — С. 23–26.
4. Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «спортивная борьба»: Приказ Минспорта РФ от 30.11.2022 № 1091.
5. Фролов, Е. В. Пути повышения эффективности управления работоспособностью борцов греко-римского стиля / Е. В. Фролов, Ш. С. Гулиев // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2014. — Т. 9, № 3. — С. 114–119.
6. Сидоров, Р. В. Модельные характеристики борцов греко-римского стиля / Р. В. Сидоров, Д. А. Корюкин, А. Б. Моисеев // Всемирные студенческие игры: история, современность и тенденции развития. — Красноярск, 2023. — С. 453–457.
7. Шишхов, Ю. М. Броски скручиванием в соревновательных условиях по греко-римской борьбе / Ю. М. Шишхов, И. В. Тихонова, И. А. Коротких // Молодежный исследовательский потенциал. — Петрозаводск, 2021. — С. 157–165.
8. Ермаков, А. В. Сравнительный анализ влияния Х-фактора на выполнение броска через грудь в дзюдо / А. В. Ермаков, Р. М. Дмитриев, В. А. Толстоброва // Спортивно-педагогическое образование. — 2024. — № 3. — С. 5–11.
9. Левицкий, А. Г. Анализ траекторий центров масс спортсменов при выполнении броска / А. Г. Левицкий [и др.] // Теория и практика физической культуры. — 2020. — № 10. — С. 16–18.
10. Шипилов, А. А. Оценка эффективности действий борца в завершающей фазе броска / А. А. Шипилов // Вестник спортивной науки. — 2017. — № 6. — С. 23–26.
11. Гайнанов, Р. Ф. Рациональность техники защитных действий борцов в безопорной фазе броска: дис.... канд. пед. наук / Р. Ф. Гайнанов. — М., 2002. — 124 с.
12. Шишхов, Ю. М. Алгоритм применения бросков скручиванием в греко-римской борьбе / Ю. М. Шишхов // Тезисы XLVIII научной конференции. — Краснодар, 2021. — Т. 2. — С. 214.
13. Болквезде, Г. А. Техничко-тактическая подготовленность борцов высшего мастерства в аспекте изменений правил / Г. А. Болквезде, А. Н. Абульханов // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. — Малаховка, 2020. — С. 99–103.
14. Абакаров, А. М. Подготовка борцов греко-римского стиля посредством решения ситуационных задач / А. М. Абакаров [и др.] // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 4 (71). — С. 244–245.
15. Рафаенков, А. В. Методика совершенствования подготовки квалифицированных борцов на основе экстраполяции двигательных действий / А. В. Рафаенков, А. Н. Илькин, Е. Е. Панова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2021. — Т. 16, № 3. — С. 33–43.
16. Рафаенков, А. В. Методика специальной технической подготовки на основе совершенствования психофизиологических особенностей борцов / А. В. Рафаенков, Л. Д. Назаренко // Поволжский педагогический поиск. — 2021. — № 1 (35). — С. 74–79.
17. Савиных, Л. Е. Разносторонность техники в совершенствовании мастерства борцов греко-римского стиля / Л. Е. Савиных, К. А. Силуянов // Стратегия формирования здорового образа жизни населения. — Тюмень, 2024. — С. 395–398.
18. Бахарев, Ю. А. Совершенствование технико-тактической подготовки борцов высокой квалификации / Ю. А. Бахарев [и др.] // Культура физическая и здоровье. — 2020. — № 4 (76). — С. 153–155.
19. Кузнецов, А. С. Содержание этапов технико-тактической подготовки в греко-римской борьбе / А. С. Кузнецов // Подготовка единоборцев: теория, методика и практика. — Чайковский, 2018. — С. 57–60.
20. Шевцов, А. В. Совершенствование тактико-технической и физической подготовки борцов на этапе совершенствования спортивного мастерства / А. В. Шевцов, А. А. Колесов // Спортивно-педагогическое образование. — 2023. — № 4. — С. 61–68.

Экспериментальное обоснование эффективности комплекса упражнений для совершенствования техники бросков скручиванием у борцов греко-римского стиля

Макаренко Кирилл Александрович, студент
Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» (г. Москва)

Представлены результаты педагогического эксперимента по обоснованию эффективности комплекса из 15 специализированных упражнений для совершенствования техники бросков скручиванием у борцов греко-римского стиля. Проведен

анализ типичных ошибок при выполнении данного приема. Средний темп прироста показателей в экспериментальной группе (14,4 %) в 3,8 раза превысил контрольную (3,8 %), получены достоверные улучшения по всем показателям ($p < 0,05$).

Ключевые слова: греко-римская борьба, броски скручиванием, педагогический эксперимент, техническая подготовка, специализированные упражнения.

Современный этап развития греко-римской борьбы отличается высокими требованиями к уровню технико-тактической подготовленности спортсменов. Анализ соревновательной деятельности показывает, что из 29 групп технических действий борцы используют лишь половину (48 %), а результативность поединка достигается за счет ограниченного числа приемов, среди которых важное место занимают броски скручиванием [1]. Изменения правил 2013 года привели к росту побед по техническому превосходству с 2,4 % до 29,9 % и увеличению среднего числа технических действий с 3,13 до 3,65 за поединок [2]. Несмотря на высокую эффективность бросков скручиванием в соревновательных условиях [3], методика целенаправленного совершенствования их техники на этапе спортивного мастерства разработана недостаточно. Ряд авторов подчеркивает необходимость комплексного подхода к технической подготовке борцов с учетом фазовой структуры приемов [4, 5], однако вопросы коррекции конкретных ошибок при выполнении бросков скручиванием остаются неизученными. Цель исследования — разработать и обосновать комплекс специализированных упражнений для совершенствования техники бросков скручиванием.

Методы и организация исследования

Исследование проводилось с сентября 2025 по январь 2026 г. на базе МКСШОР «Восток» и СШОР по спортивной борьбе ГБУ ДО «МГФСО» (г. Москва). Участвовали 12 борцов греко-римского стиля квалификации кандидат в мастера спорта, возраста 17–19 лет, со стажем занятий 6–9 лет. Все спортсмены были допущены к занятиям медицинскими работниками. Борцы были разделены на экспериментальную (ЭГ, $n=6$) и контрольную (КГ, $n=6$) группы, уравниваемые по возрасту, квалификации и исходному уровню подготовленности.

КГ занималась по традиционной программе подготовки, предусмотренной федеральным стандартом [6]. ЭГ, помимо стандартных занятий, дополнительно выполняла разработанный комплекс 3 раза в неделю продолжительностью 30–40 мин в основной части тренировочного занятия после разминки.

Для оценки технической подготовленности использовались 6 тестов: время 10 бросков манекена скручиванием (с); количество серийных бросков за 3 мин; экспертная оценка техники броска партнера с сопротивлением 50 % тремя квалифицированными тренерами по 10-балльной шкале; количество технически правильных вариантов броска из различных захватов; быстрота входа в бросок по световому сигналу (с); точность приземления манекена в целевую зону на ковре (баллы из 30). Достоверность различий оценивалась по t -критерию Стьюдента при уровне значимости $p < 0,05$.

Анализ типичных технических ошибок

На предварительном этапе проанализировано 180 попыток выполнения броска скручиванием. Техническое действие разделено на три фазы: подготовительную, основную и завершающую. Результаты анализа представлены в таблице 1.

В подготовительной фазе основная ошибка — недостаточно плотный захват (66,7 % испытуемых): расстояние между центрами тяжести составляло 25–30 см вместо оптимальных 15–20 см. У 41,7 % борцов отмечалась нерациональная постановка опорной ноги с углом 30–40 градусов вместо необходимых 60–70 градусов. В основной фазе у 58,3 % наблюдалось недостаточное скручивание корпуса с амплитудой поворота 45–60 градусов вместо требуемых 80–90 градусов. У 50 % выявлено неправильное положение головы. В завершающей фазе наиболее частая ошибка — потеря контроля над противником (75 %). В среднем у каждого борца выявлено 4,8 ошибок.

Таблица 1. Типичные ошибки при выполнении бросков скручиванием

Фаза	Тип ошибки	Кол-во	%
П	Недостаточно плотный захват	8	66,7
П	Нерациональная постановка ноги	5	41,7
О	Недостаточная амплитуда скручивания	7	58,3
О	Неправильное положение головы	6	50,0
О	Несинхронная работа рук	4	33,3
З	Потеря контроля над противником	9	75,0
З	Нерациональная траектория падения	6	50,0
З	Отсутствие дожима	5	41,7

Примечание: П — подготовительная, О — основная, З — завершающая фаза.

Комплекс специализированных упражнений

На основе выявленных ошибок разработан комплекс из 15 упражнений в 4 блоках. Блок 1 (подготовительная фаза, 5 упражнений): отработка плотного захвата туловища партнера в статике с контролем расстояния между центрами тяжести (3х30 с); выполнение захвата с подбивом тазом вверх без броска с акцентом на угол постановки ноги 60–70 градусов (3х10); имитация входа в бросок с резиновым эспандером, закрепленным на поясе, для контроля распределения веса (3х12); отработка подготовительных действий — смена 2–3 захватов перед входом (3х8); выполнение входа на скорость по световому сигналу (5х3, отдых 60 с).

Блок 2 (основная фаза, 5 упражнений): скручивание корпуса с грифом 10–15 кг на плечах при неподвижном тазе с амплитудой 80–90 градусов (3х15); броски манекена с акцентом на плотный прижим головы к боку под мышкой (3х10); синхронизация работы рук с задержкой 1–2 с в момент начала скручивания (3х10); броски с активным разгибанием опорной ноги и выпрыгиванием (3х8); имитация воздействия плечом на подвесной мешок 15–20 кг с проворотом (3х12).

Блок 3 (завершающая фаза, 4 упражнения): броски манекена с удержанием захвата 3–5 с после завершения (3х8); отработка траектории падения по разметке на ковре в зоне 30–40 см от манекена (3х10); броски с последующим дожимом партнера в опасное положение (3х6); кувырки через плечо с группировкой (3х10). Блок 4 — комплексное упражнение: полный бросок скручиванием на партнере с сопротивлением 30–50 % из разных захватов, тренер контролирует все фазы (4х5, отдых 90–120 с).

Интенсивность выполнения: 1-й месяц — 70–75 % (адаптация к упражнениям), 2-й — 80–85 % (интенсификация), 3-й — 85–90 % (максимальные нагрузки), 4-й — 80–85 % (реализация перед итоговым тестированием). Для каждого борца составлялся индивидуальный профиль ошибок с персонализированными указаниями тренера.

Результаты эксперимента и их обсуждение

В начале эксперимента достоверных различий между группами не выявлено ($p > 0,05$ по всем показателям). В КГ за период эксперимента средний прирост составил 3,8 % без достижения статистической достоверности. В ЭГ получены достоверные улучшения по всем показателям (табл. 2).

Таблица 2. Динамика показателей технической подготовленности борцов

№	Показатель	ЭГ до	ЭГ после	Д %	КГ до	КГ после	Д %
1	10 бросков манекена, с	26,8	24,9*	-7,1	26,4	25,8	-2,3
2	Серийные броски, кол-во	42,3	46,8*	+10,6	43,1	44,6	+3,5
3	Оценка техники, балл	6,4	7,3*	+14,1	6,6	6,9	+4,5
4	Варианты захватов	4,2	5,3*	+26,2	4,3	4,6	+7,0
5	Быстрота входа, с	0,68	0,61*	-10,3	0,66	0,64	-3,0
6	Точность, баллов	18,3	21,6*	+18,0	18,8	19,5	+3,7

Примечание: * — достоверность различий $p < 0,05$.

Средний темп прироста в ЭГ (14,4 %) в 3,8 раза превышает КГ (3,8 %). Наибольший прирост отмечен в вариативности техники (26,2 %), что объясняется систематической отработкой бросков из различных захватов в блоке 4. Существенное улучшение точности (18,0 %) связано с целенаправленной работой над завершающей фазой. Межгрупповые достоверные различия после эксперимента выявлены по вариативности (15,2 %, $p < 0,05$) и точности (10,8 %, $p < 0,05$).

Встречаемость ошибок в ЭГ существенно снизилась: постановка опорной ноги, амплитуда скручивания, положение головы и траектория падения уменьшились на 66,7 % каждая; потеря контроля — на 60,0 %; плотность захвата и синхронность работы рук — на 50,0 %. В КГ аналогичное снижение составило лишь 0–16,7 %.

Литература:

1. Колесов, А. А. Анализ технических действий борцами высшей квалификации в греко-римской борьбе / А. А. Колесов // Совершенствование системы подготовки кадров по единоборствам. — М., 2017. — Ч. 1. — С. 33–35.

Выводы

1. Выявлено 13 типичных ошибок по трем фазам броска. Наиболее распространенные: потеря контроля в завершающей фазе (75 %), недостаточно плотный захват (66,7 %), недостаточная амплитуда скручивания (58,3 %).
2. Комплекс из 15 упражнений, сгруппированных по фазам броска и применявшийся 3 раза в неделю 4 месяца, обеспечил достоверные улучшения по всем 6 тестам ($p < 0,05$), средний прирост 14,4 % против 3,8 % в КГ, снижение ошибок на 33,3–66,7 %.
3. Тренерам рекомендуется включать комплекс в тренировочный процесс с постепенным повышением интенсивности и индивидуализацией на основе видеоанализа техники каждого борца.

2. Каэлло, В. В. Динамика спортивно-технических показателей соревновательной деятельности борцов / В. В. Каэлло [и др.] // Теория и практика физической культуры. — 2014. — № 2. — С. 23–26.
3. Шишхов, Ю. М. Алгоритм применения бросков скручиванием в греко-римской борьбе / Ю. М. Шишхов // Тезисы XLVIII научной конференции. — Краснодар, 2021. — Т. 2. — С. 214.
4. Шишхов, Ю. М. Броски скручиванием в соревновательных условиях / Ю. М. Шишхов, И. В. Тихонова, И. А. Коротких // Молодежный исследовательский потенциал. — Петрозаводск, 2021. — С. 157–165.
5. Савиных, Л. Е. Разносторонность техники в совершенствовании мастерства борцов / Л. Е. Савиных, К. А. Силуянов // Стратегия формирования здорового образа жизни населения. — Тюмень, 2024. — С. 395–398.
6. Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «спортивная борьба»: Приказ Минспорта РФ от 30.11.2022 № 1091.
7. Рафаенков, А. В. Методика совершенствования подготовки борцов на основе экстраполяции двигательных действий / А. В. Рафаенков, А. Н. Илькин, Е. Е. Панова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2021. — Т. 16, № 3. — С. 33–43.
8. Шевцов, А. В. Совершенствование тактико-технической и физической подготовки борцов / А. В. Шевцов, А. А. Колесов // Спортивно-педагогическое образование. — 2023. — № 4. — С. 61–68.
9. Шипилов, А. А. Оценка эффективности действий борца в завершающей фазе броска / А. А. Шипилов // Вестник спортивной науки. — 2017. — № 6. — С. 23–26.
10. Гайнанов, Р. Ф. Рациональность техники защитных действий борцов в безопорной фазе броска: дис.... канд. пед. наук / Р. Ф. Гайнанов. — М., 2002. — 124 с.
11. Бахарев, Ю. А. Совершенствование технико-тактической подготовки борцов высокой квалификации / Ю. А. Бахарев [и др.] // Культура физическая и здоровье. — 2020. — № 4 (76). — С. 153–155.
12. Шумаков, А. В. Подготовка борцов греко-римского стиля на этапе совершенствования спортивного мастерства: дис.... канд. пед. наук / А. В. Шумаков. — Красноярск, 2019. — 190 с.
13. Абакаров, А. М. Подготовка борцов посредством решения ситуационных задач / А. М. Абакаров [и др.] // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 4 (71). — С. 244–245.
14. Фролов, Е. В. Пути повышения эффективности управления работоспособностью борцов / Е. В. Фролов, Ш. С. Гулиев // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. — 2014. — Т. 9, № 3. — С. 114–119.

Производственная гимнастика как фактор сохранения здоровья у работников машиностроения

Молчанов Максим Юрьевич, студент;
Воробей Никита Викторович, студент;
Никулин Вадим Витальевич, студент;
Хохлов Дмитрий Олегович, студент

Научный руководитель: Белов Валерий Константинович, кандидат педагогических наук, доцент
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова

В статье авторы рассматривают, как производственная гимнастика является эффективным и малозатратным способом профилактики профессиональных заболеваний у работников машиностроительного комплекса: в статье описаны виды физкультурных пауз, подобраны упражнения для разных категорий сотрудников, даны рекомендации по внедрению гимнастики на предприятия и отмечены её экономические выгоды, а также обозначены перспективы дальнейших разработок.

Ключевые слова: производственная гимнастика, машиностроительный комплекс, профессиональные заболевания, физкультурные паузы, профилактика, экономические выгоды.

Машиностроительный комплекс является одним из ключевых факторов, определяющих состояние индустриальной экономики. Его трудовая деятельность крайне разнообразна. Работа в этой отрасли подразумевает повышенную ответственность, вместе с этим работники постоянно находятся под воздействием различных

неблагоприятных факторов: длительное пребывание в одном положении (стоя или сидя), повышенная концентрация внимания, шум, вибрация. В совокупности эти факторы способны приводить к профессиональным и производственно-обусловленным заболеваниям. В подобных условиях труда важную роль играют ма-

лозатратные, но в то же время эффективные методы профилактики. Одним из таких методов является производственная гимнастика. [1]

В первую очередь для предотвращения профессиональных заболеваний необходимо выявить ключевые патогенетические факторы, которые влияют на здоровье работников. В этом может помочь анализ литературных источников и данных гигиены труда. Было установлено, что в каждой отрасли существует риск развития отдельного заболевания, это зависит от конкретных условий труда и деятельности работника. Например, работа на станках с ЧПУ или операции по сборке узлов часто выполняются стоя или сидя, при этом двигательная активность сильно ограничена, подобные условия могут привести к застойным явлениям в нижних конечностях, ослаблению мышечного корсета и ухудшению трофики межпозвоночных дисков.

К смене характера деятельности обычно относят смену мышечных групп или перераспределение нагрузки на утомленные мышцы.

В структуре рабочего дня принято выделять время на периодические физкультурные паузы, на рис.1. Первой является вводная гимнастика, проводимая перед началом смены. Она способствует ускоренной адаптации нервной системы и опорно-двигательного аппарата на предстоящий рабочий ритм. Основной физкультурной паузой считается та, которая проводится в середине или во второй половине смены, обычно ее продолжительность составляет 5–10 минут.

Организация подобных перерывов направлена на снятие нарастающего утомления, профилактику застойных явлений и переключение внимания. Помимо этого, существует локальная физкультурная минутка длительностью 1–2 минуты, она направлена на снятие утомления отдельных мышечных групп (кисти рук, шея, глаза), проводится непосредственно на рабочем месте, не останавливая технологический процесс.

Регулярное выполнение производственной гимнастики затрагивает все ключевые системы и положительно сказывается на всем организме работника. В первую очередь отмечается влияние на опорно-двигательный аппарат. Упражнения на растяжку и упражнения (известны как «стретчинг») эффективно снимают мышечные зажимы и улучшает кровоснабжение суставов. Подобные упражнения являются действующей профилактикой профессиональных заболеваний станочников: остеохондроза и радикулита. Так же важно отметить положительное влияние на сердечно-сосудистую систему.

Для работников чей труд проходит преимущественно сидя, показано на рис. 2, (слесари-сборщики мелких узлов, операторы ПК, инженерно-технические работники), подходят упражнения, направленные на разминку шейного отдела позвоночника, плечевого пояса и кистей рук. Следовательно, подойдут такие упражнения как повороты и наклоны головы, круговые движения и махи руками, сжимание-разжимание и вращения в лучезапястном суставе, а также упражнения на выпрямление позвоночника, например, «струна». Для работников, для которых характерен тяжелый физический труд (литейщики, грузчики), требуются упражнения, направленные на расслабление. К таким относятся вибрационные потряхивания конечностями, глубокое дыхание и растяжка мышечных групп, на которые направлена основная нагрузка в течение рабочего времени. Интенсивные силовые упражнения в данном случае способны усугубить ситуацию, поэтому противопоказаны. [2]

Для успешного внедрения производственной гимнастики в распорядок дня каждого работника необходима поддержка руководства и профсоюзного комитета. Первым делом рекомендуется включить проведение физкультурных пауз в коллективный договор. Подобные действия придадут этой практике официальный статус и сделают ее обязательной для каждого сотрудника. Также следует назначить ответственных за проведение физкультурных пауз. Таким человеком может стать наиболее замо-



Рис. 1. Физкультурная пауза



Рис. 2. Разминка при сидячей работе

тивированный сотрудник или привлеченный специалист по физической культуре, который способен составить методики для каждого из отделов и правильно организовать этот процесс. Для эффективного охвата всех работников рекомендуется транслировать время физических пауз и упражнения через заводскую радиосеть или видеоролики через мониторы в столовых и зонах отдыха, это обеспечит доступность занятий для большего количества людей на производстве. Однако, самым важным этапом является обучение работников методам самоконтроля самочувствия во время работы и выполнения упражнений, чтобы каждый мог регулировать нагрузку в соответствии с индивидуальными особенностями организма и избегать перенапряжения. [3]

Производственная гимнастика является научно-обоснованным и одним из самых доступных методов сохранения здоровья работников в отрасли машиностроения. Регулярное выполнение кратковременных комплексов различных физических упражнений в течение рабочего

дня позволяет эффективно противостоять негативному влиянию отрицательных факторов, характерных для отрасли (гиподинамия, статические нагрузки, монотония).

Внедрение производственной гимнастики способствует снижению профессиональной заболеваемости опорно-двигательной системы, минимизации утомления и, как следствие, снижению риска производственных травм. Инвестиции в здоровье сотрудников через организацию физкультурных пауз являются полностью экономически оправданными, так как ведут к росту производительности и снижению выплат по листкам о нетрудоспособности. [4]

В дальнейшем необходимо направить исследования на разработку цифровых платформ для дистанционного проведения физкультурных пауз непосредственно у рабочих мест. Также важно уделить внимание разработке специализированных методик для конкретных профессий машиностроительного комплекса, учитывая возраст и стаж работников.

Литература:

1. Аниконова М. А., Асафов П. Д. Анализ и влияние негативных факторов на здоровье работников малоподвижного труда //Секция. — С. 99.
2. Егоров М. С. Опыт внедрения производственной гимнастики на предприятиях Пензенской 1956–1960 гг //Оргкомитет. — С. 158.
3. Барышева Е. В. Советская модель производственной физкультуры в контексте государственной социально-трудовой политики //Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2025. — Т. 15. — №. 6. — С. 137–145.
4. Юн М. Е., Мацепура Г. Н. Польза производственной гимнастики на предприятии: комплексный подход к сохранению здоровья и повышению работоспособности.
5. Крамской С. И. Инновационные подходы к организации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура»: учебное пособие / С. И. Крамской, И. А. Амельченко, М. В. Ковалева и др. — Белгород: Изд-во БГТУ, 2015. — 450 с.

Психофизиологический подход к коррекции идиопатического сколиоза у подростков: эффективность комплексной методики «Гармония осанки»

Рожина Татьяна Александровна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматривается проблема идиопатического сколиоза у подростков через призму психофизиологического подхода. Анализируются современные научные данные, подтверждающие, что заболевание не является исключительно ортопедической патологией, а представляет собой системный сбой на уровне взаимодействия психики и тела. Обосновывается необходимость перехода от узкоспециализированного лечения позвоночника к комплексной коррекции всей системы «психика — тело» для повышения эффективности терапии.

Ключевые слова: идиопатический сколиоз, подростки, психосоматика, психофизиология, холистический подход, реабилитация.

Введение

Сколиотическая деформация позвоночника является одной из наиболее распространённых патологий опорно-двигательного аппарата у подростков. Несмотря на прогресс в диагностических и хирургических методах, этиология и патогенез идиопатического сколиоза остаются предметом острых научных дискуссий. Традиционная ортопедия, рассматривающая сколиоз преимущественно как локальную деформацию костной структуры, демонстрирует свою ограниченность.

Актуальность проблемы заключается в необходимости перехода от узкоспециализированного лечения позвоночника к комплексной коррекции всей системы «психика — тело». Игнорирование внутренних, психофизиологических факторов в рамках классического подхода приводит к рецидивам и низкой эффективности терапии.

Современная концепция рассматривает сколиоз не просто нарушением костной архитектуры, а следствием системного сбоя, в основе которого часто лежат хронический стресс, мышечные зажимы и искажённое восприятие собственного тела. Следовательно, лечение должно быть направлено на восстановление гармонии всей системы, а не на механическую коррекцию скелета.

Устойчивый терапевтический результат недостижим при работе исключительно с позвоночником, поскольку он не затрагивает устоявшиеся неврологические паттерны движения и осанки. Это особенно критично в подростковом возрасте — периоде лабильной психики, когда тело мгновенно отвечает на психологический дискомфорт мышечным спазмом. Холистический подход подразумевает одновременную работу на двух уровнях: физическом (структура тела) и психоэмоциональном (чувства, ментальные установки). Он позволяет воздействовать на первопричину — хроническое психофизиологическое напряжение, — а не бороться лишь с его морфологическими последствиями.

Цель исследования: заключается в изучении взаимосвязи между психоэмоциональным состоянием подростков и динамикой ортопедических показателей при идиопатическом сколиозе, а также в разработке, теоре-

тическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности комплексной программы реабилитации «Гармония Осанки», направленной на одновременную коррекцию деформации позвоночника и нормализацию психофизиологического статуса пациентов.

Организация и проведение исследования. Исследование проводилось на базе фитнес-клуба «Легенда» г. Перми Пермского края. В исследовании приняли участие 20 детей подросткового возраста (12–14 лет). Они были разделены на: экспериментальную группу (ЭГ), участники, которой занимались по методике «Гармония осанки» (3 раза в неделю) и контрольную группу (КГ) участники, которой занимались по стандартной программе ЛФК, рекомендованной врачом. По 10 участников в каждой группе. Этап реализации (6 месяцев).

Методы исследования. Шкала тревоги Спилбергера — Ханина для дифференцированной оценки ситуативной и личностной тревожности, методика самооценки по Дембо-Рубинштейн для изучения самооценки и уровня притязаний пациентов, опросник отношения к болезни (ТОБОЛ) для определения типа реагирования на заболевание и выявления дезадаптивных тенденций в психосоматической сфере. Объективная оценка состояния опорно-двигательного аппарата проводилась с использованием стандартных ортопедических методик: клинический осмотр и визуальная оценка с помощью теста Адамса, рентгенографический метод для определения степени основной сколиотической дуги измерялась по методу Кобба на рентгенограммах позвоночника в прямой проекции, выполненных в положении стоя.

Предложенная методика комплексной психофизиологической коррекции «Гармония осанки» включает в себя 4 блока, длительность занятия 60 минут. Рекомендуемая периодичность: 3 раза в неделю. Цель методики: восстановление пострурального баланса, остановка прогрессирования деформации и формирование нового, здорового двигательного стереотипа через интеграцию телесных практик и психоэмоциональной регуляции.

Блок 1: Вводный и диагностический (10 минут): Задача: настройка на практику, диагностика текущего состояния, работа с вниманием; Содержание: «Заземление» (2 мин):

Подросток стоит босиком (или в носках), стопы на ширине таза. Внимание направляется в стопы. Задача — почувствовать опору, распределить вес равномерно; Визуальная и тактильная диагностика (5 мин): Инструктор проводит осмотр осанки спереди, сзади, сбоку. Используется маркерная лента для отметки ключевых точек (плечи, лопатки, таз) для отслеживания динамики; Дыхательный тест (3 мин): Подросток ложится на спину, одна рука на груди, другая на животе. Оценивается тип дыхания (грудное, диафрагмальное). Объясняется связь поверхностного дыхания со стрессом и мышечными зажимами.

Блок 2: Мобилизация и фасциальный релиз (15 минут): Задача: Снять поверхностное напряжение с фасций и крупных мышц, подготовить тело к специфической работе; Содержание: МФР (Миофасциальный релиз) с мячом/роллом (7 мин): Работа с зонами хронического напряжения: широчайшие мышцы спины, грудные мышцы, область поясницы. Давление умеренное, дыхание глубокое; Суставная гимнастика по методу «Мягких движений» (8 мин): Плавные круговые движения в суставах (шея, плечи, таз), синхронизированные с дыханием.

Блок 3: Специфическая коррекция и укрепление (25 минут). Упражнения подобраны так, чтобы работать против дуги искривления. Задача: Укрепить мышцы на выпуклой стороне (где они растянуты) и удлинить мышцы на вогнутой стороне дуги искривления (где спазм); Содержание: Активная самокоррекция (5 мин). Подросток учится находить «нейтральное» положение таза и грудной клетки без перенапряжения. Используется зеркало для визуального контроля; Асимметричные упражнения SEAS-подхода (15 мин). Дыхательная коррекция по Шрот (5 мин). В положении лежа или сидя выполняется асимметричное дыхание. Задача — «вдохнуть» пространство в запавшие (вогнутые) участки грудной клетки на стороне искривления. Это помогает переобучить мозг воспринимать правильное положение тела.

Блок 4: Релаксация и интеграция (10 минут). Задача: Снять возможное посттренировочное напряжение, закрепить новые ощущения в теле, интегрировать психоэмоциональный опыт. Содержание: Поза Крокодила или Шавасана с подкладками (7 мин): Подросток лежит на спине или на боку с валиками под искривленными участками для полной релаксации мышц. Внимание направлено на дыхание. Рефлексия / Аутотренинг (3 мин): В расслабленном состоянии проговариваются формулы самовнушения: «Мое тело становится ровным», «Я спокоен», «Мои мышцы расслаблены». Это работа с проприоцепцией на уровне нервной системы. Психологический компонент (внедряется тренером/психологом). Работа с образом тела: Во время занятий акцент делается на прогрессе. Техники релаксации: Обучение простым техникам снятия стресса (например, дыхание «по квадрату»). Ведение дневника ощущений: Предлагается записывать не только физические ощущения после занятия, но и настроение. Это помогает увидеть связь между состоянием опорно-двигательного аппарата и эмоциями.

Используемое оборудование: коврик для йоги/пилатеса, маленький массажный мяч (для МФР), фитбол (гимнастический мяч), валик или свернутое полотенце, зеркало во весь рост.

Анализ динамики ортопедических показателей. В ходе 6-месячного исследования была проведена оценка степени деформации позвоночника по рентгенографическому методу Кобба.

Результаты: В экспериментальной группе (ЭГ), занимавшейся по методике «Гармония осанки», наблюдалось статистически значимое улучшение показателей.

В ЭГ зафиксировано достоверное снижение уровня как ситуативной, так и личностной тревожности. Средний балл ситуативной тревожности снизился с $46,2 \pm 5,1$ до $32,8 \pm 4,5$ баллов ($p < 0,01$). В контрольной группе изменения были статистически незначимы (с $45,9 \pm 5,3$ до $43,1 \pm 5,0$, $p > 0,05$). Показатели самооценки в ЭГ также продемонстрировали положительную динамику: средний уровень самооценки вырос на 18 %. В КГ рост составил незначительные 4 %.

Снижение тревожности в ЭГ является прямым следствием холистического подхода. Включение техник релаксации, осознанного дыхания и работа с телесными зажимами (МФР) позволили снизить общий уровень психоэмоционального напряжения. Это подтверждает гипотезу о том, что хронический стресс является триггером мышечных спазмов, поддерживающих деформацию. Снижение напряжения в мышцах спины и плечевого пояса напрямую коррелировало с улучшением осанки (коэффициент корреляции $r = -0,68$). Рост самооценки объясняется изменением образа тела: видя реальный прогресс в зеркале и ощущая легкость в теле, подростки начинали воспринимать себя более позитивно.

В ходе оценки взаимосвязи между психологическими показателями и ортопедическими параметрами выявлена обратная корреляционная связь между уровнем тревожности и динамикой угла искривления ($r = -0,72$). Это означает, что у подростков с более высоким исходным уровнем тревожности прогрессирование сколиоза шло быстрее (в случае отсутствия коррекции), а снижение тревожности в ходе занятий способствовало более успешной коррекции деформации. Также обнаружена прямая корреляция между ростом самооценки и улучшением показателей теста Адамса (визуальная симметрия) ($r = +0,65$). Эти данные являются ключевым доказательством психофизиологической природы идиопатического сколиоза у подростков. Они демонстрируют, что позвоночник не существует изолированно от центральной нервной системы. Работа с тревогой через дыхательные практики и релаксацию снимает спазм, позволяя структурам опорно-двигательного аппарата занять физиологичное положение.

Выводы по результатам исследования. Разработанная методика «Гармония Осанки», основанная на холистическом подходе, показала достоверно более высокую эффективность в коррекции сколиоза I–II степени у подростков

по сравнению со стандартными программами ЛФК. Психоэмоциональное состояние подростка напрямую влияет на биомеханику позвоночника. Снижение уровня тревожности и повышение самооценки являются необходимым условием для остановки прогрессирования деформации. Игнорирование психосоматического компонента при ле-

чении сколиоза приводит к низкой приверженности терапии и рецидивам. Интеграция телесно-ориентированных практик и психологической поддержки позволяет сформировать новый здоровый двигательный стереотип и гармонизировать личность подростка в период активного роста.

Литература:

1. Зарницина К. В. Методики психокоррекции при психосоматических расстройствах: современный взгляд на интегративный подход. // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ». 2026. № 1. С. 851—856.
2. Левков, В. Ю., Панюков, М. В., Андропова, Л. Б., Лобов, А. Н., Цой, С. В., Левкова, Т. В. Осознанная коррекция сколиоза и нарушений осанки / Москва: Спорт, 2020—144 с.
3. Леин, Г. А., Гусев, М. Г. Комплексное биомеханическое обследование детей с начальными степенями идиопатического сколиоза / Хирурги позвоночника. — 2007. — № 4. — С. 53–57.
4. Мошкович, И. А. Сколиоз. Хирургическая анатомия и патогенез / Москва: Медицина, 1964—255 с.
5. Пятакова Г. В., Оконешникова О. В., Кожевникова А. О., Виссарионов С. В. Психологические аспекты лечения и реабилитации пациентов с подростковым идиопатическим сколиозом: анализ исследований // Ортопедия, травматология и восстановительная хирургия детского возраста. 2019. Том 7, выпуск 2. С. 103–115.
6. Смирнова И. Исцеляя тело. Холистический подход к восстановлению человека. Москва: ООО «Тверской полиграфический комбинат», 2025. 448 с.

Как сохранить здоровье при малоподвижном образе жизни: рекомендации для студентов

Рябин Максим Валерьевич, студент

Научный руководитель: Ананьева Ирина Владимировна, старший преподаватель
Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Самара)

Эта работа посвящена основным последствиям гиподинамии на студентов, ведущих малоподвижный образ жизни. В качестве источников были приведены данные Всемирной организации здравоохранения, Роспотребнадзора и Российской академии медицинских наук. Предлагаются конкретные микропривычки, не требующие значительных временных затрат и встраиваемые в обычный учебный день. Цель — дать занятому студенту работающие инструменты сохранения здоровья без жёсткого режима.

Ключевые слова: гиподинамия, малоподвижный образ жизни, студенты, профилактика, микропривычки, здоровье.

Введение

В нынешнее время студенты проводят больше часть времени сидя. Сначала это пары, после домашнее задание, а затем хобби/развлечения/работа. В среднем студент проводит в статической позе 8–12 часов в сутки. Это формирует гиподинамию — хроническую недостаточность физической нагрузки.

Большинство студентов знают о вреде малоподвижного образа жизни, однако следуют рекомендациям редко. Причина — не незнание, а нереалистичность советов вроде «вставать в 6 утра на пробежку». Данная статья предлагает альтернативный подход: микропривычки, которые встраиваются в обычный день и не требуют дополнительного времени.

Основные последствия гиподинамии

1. Нарушения осанки

По статистике ВОЗ, до 60–80 % студентов и офисных сотрудников жалуются на боли в спине, связанные с длительным статическим сидением и неэргономичным рабочим местом. Из-за неравномерной нагрузки мышцы шеи и спины слабеют, появляется сутулость, портится осанка [1].

2. Снижение остроты зрения

Исследования РАМН показывают: 70 % людей, работающих за компьютером дольше трёх лет, сталкиваются с проблемами зрения: спазм аккомодации («ложная близорукость»), синдром «сухого глаза», снижение контрастной чувствительности [2].

3. Избыточная масса тела

ВОЗ предупреждает: из-за гиподинамии обмен веществ замедляется на 15–20 %, и жир начинает откладываться внутри живота (висцеральный жир). Недостаток физической активности является четвёртой по значимости причиной глобальной смертности и напрямую связан с ожирением и диабетом 2-го типа [3].

4. Психэмоциональное напряжение

В нормах СанПиН указывается, что длительная работа за компьютером без соблюдения режима труда и отдыха ведёт к хроническому утомлению, повышенной тревожности и нарушениям сна. Более 50 % работающих за ПК более 6 часов в день отмечают эти симптомы [4].

Практические рекомендации для занятого студента

Ниже приведены микропривычки, не требующие отдельно выделенного на них времени. Они отлично встраиваются между деятельностью студента.

Проблема	Микро-действие	Время	Когда делать
Затекла шея/спина	Встать, потянуться вверх, наклоны головы	30–60 сек	После пары, при загрузке сайта
Слипаются глаза	Посмотреть в окно (вдаль) 6 метров	20 сек	Каждые 20 минут за компьютером
Накопился стресс	Дыхание «два вдоха — длинный выдох»	1–2 минуты	Перед экзаменом, в перерыве, перед сном
Туман в голове, вялость	Выйти на улицу без телефона / пройтись по коридору	5 минут	Между парами или вместо скроллинга
Трудно уснуть	Убрать телефон за 15–60 мин до сна	15–60 минут	Каждый вечер перед сном
Хочется сладкого, устал	Выпить стакан воды, подождать 5 минут	5 минут	При возникновении желания
Сижу больше часа без перерыва	Встать, 5 приседаний, 10 прыжков, встряхнуть руки	1–2 минуты	По таймеру на телефоне каждый час

Пояснение к таблице. Эффективность этих приёмов подтверждена исследованиями. Утренняя разминка сокращает период вработывания на первой паре в 2,7 раза [5]. Дыхательные упражнения снижают тревогу уже через 5 минут [6]. Правило «20–20–6» рекомендовано офтальмологами [7].

Обсуждение

Эти микропривычки не привязаны к расписанию. Их можно делать где угодно. Главный плюс — начать очень легко. Не надо обещать себе «новую жизнь с понедельника» или искать час на тренировку. Просто добавь одно-два маленьких действия в обычный день, а потом — ещё. Такой принцип подтверждают психологи: привычки легче закрепляются, если начинать с маленьких шагов [8].

Заключение

Сидячий образ жизни для студента — это не смертный приговор. Но его последствия надо сознательно компенсировать. Золотое правило для тех, у кого мало свободного времени: не пытайся выкроить час на здоровье, а вплети здоровье в то, что ты уже делаешь. Короткие паузы между занятиями, спокойное дыхание вместо скроллинга, отказ от те-

лефона перед сном — это не дополнительная нагрузка, а способ прямо сейчас чувствовать себя бодрее. Если совместить самые простые вещи — немного движения, правильная подготовка ко сну и пару дыхательных упражнений — можно значительно снизить риски гиподинамии без изменения привычного уклада.

Литература:

1. Всемирная организация здравоохранения (WHO). Здоровье опорно-двигательного аппарата и условия труда. Серия докладов ВОЗ № 1125. — Женева, 2021.
2. Российская академия медицинских наук (РАМН). Профилактика зрительного утомления при работе с дисплеями компьютеров. Методические рекомендации № 147. — Москва, 2020.
3. Всемирная организация здравоохранения (WHO). Глобальные рекомендации по физической активности для здоровья. WHO/NMH/NPH/PAH/10.1. — Женева, 2020.
4. Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека (Роспотребнадзор). СанПиН 1.2.3685–21 «Гигиенические требования к условиям труда пользователей персональных компьютеров и организации работы». — Москва, 2021.
5. Казанский национальный исследовательский технический университет (КНИТУ). Влияние утренней гигиенической гимнастики на адаптацию студентов к учебной деятельности. — Казань, 2022.
6. Zaccaro A., et al. How breath-control can change your life: a systematic review on psycho-physiological correlates of slow breathing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2018; 12: 353.
7. Американская академия офтальмологии (AAO). Computer vision syndrome: digital eye strain. — San Francisco, 2021.
8. Clear J. Atomic Habits: An Easy & Proven Way to Build Good Habits & Break Bad Ones. — New York: Penguin Random House, 2018.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Pegtymel Petroglyphs in Chukotka: History of Research, Characteristic Features and Modern Condition

Bystrakov Dmitriy Aleksandrovich (Krasnoyarsk)

The article is dedicated to description of the Pegtymel petroglyphs in Chukotka autonomous district. It is told about the discovery and research history of the monument. N. N. Dikov's role in monument's research is shown. The characteristic features of Pegtymel depictions are numbered. The information about modern condition of the petroglyphs is given. The historical descriptive method is applied.

Keywords: Pegtymel, Chukotka autonomous district, Russia, petroglyphs, nature's monument, depictions, N. N. Dikov.

Pegtymel is a nature site located in the town district of Pevek in lowlands of Pegtymel river, in area of Keingynei mountain massif (614 meters). Pegtymel's petroglyphs (or rock paintings) are monument of ancient culture of Chukotka in later neolith (1st millennium BC). They were engraved on the rocks of a right bank of Pegtymel river, on about half-kilometer length of the Kaikuul cliff. At all, there are 104 groups of silhouette paintings on 12 rocks. The paintings are depicting the scenes of hunting of ancient people on northern deer, there exist also pictures of the grazing deer. The petroglyphs are under secure as a monument of the ancient culture [5].

The petroglyphs were discovered accidentally. In the late of August of 1965, Nikolai Samorukov, the geologist, flew down the river in a boat. He stayed along the cliff to split off some rocks. He ordered to a worker who was accompanying to him to fix the boat. Then he got up through the thick thickets of tallow to the rocks. He saw that all the surface of stones was densely covered by the plenty of pictures [4].

The further discoverings in the territory of Pegtymel are connected with the name of the researcher Nikolai N. Dikov. In 1955, he became the director of the Chukotka local lore museum. In 1956–1959, he has maintained big archaeological researches of Chukotka. As a result, there was discovering of many Neolithic sites. These studies let to Dikov to put forward a hypothesis about Chukotka's settlement in Paleolithic period. In 1960s, he continued to study Kamchatka and Chukotka [1]. In particularity, in 1967–1968, the expedition discovered in Pegtymel 103 painted compositions [6].

From 1967 to 1986, in the Chaunski district on the Pegtymel river, scientific and researching works were held. After that, there was some kind of decline. But towards the late of 1990s, the interest to the rock paintings of ancient people got higher again. The new expeditions discovered new rock pictures. The photo- and the graphical fixations were held, the petroglyphs' technic was studied [2].

In 2005, in 40 years after discovering of the Pegtymel petroglyphs, the scientists held new researches. The photo fixation and the estampages were executed. More than that, the polymeric copies have been made from the most interesting pictures. The specialists of the Institute of Archaeology of Russian Academy of Sciences, of the State Hermitage, of the State Institute of Restauration, and of the Kemerovo State University were among the participants of the expedition. The works were held within the framework of the project of the Russian Fund of the Fundamental Studies. As a result of the works, about 170 compositions and lone figures until that unexplored were discovered. The plots of some of newly discovered paintings have no analogs with the paintings that were acknowledged on this site before. For example, at first depictions of archers, of deer with solar symbol on a body, and, supposedly, of a home were found [6].

The basic plots of the Pegtymel petroglyphs are specific way of hunting on deer during their river trip, and sea hunting. A typically hunting plot repeats more often. A hunter in a small boat hits with a spear or with a harpoon huge wild deer in it. As a result of new studies, a number of plots that earlier were unique got bigger. For example, the number of scenes with hunting on a bear with a fork has increased [6].

There are anthropomorphic, predominantly feminine paintings of quite mysterious form in Pegtymel. They are more than 30 ones. They are accompanied by huge mushrooms. The mushroom-shaped contours above the dancing human figures mean just mushrooms, not hairdresses or hats, as it seems from the first sight. Sometimes they placed instead the head of human painting. Monsterous mushrooms are fly agarics. They have their own sense, and they are correlated with human figures only symbolically. In a far distance of that gallery a petroglyph was found with a toadstool depicted between a boat and a whale, at that the mushroom on the picture is as big as a whale. In the Arctic, it is not wonderfully to meet such

a symbol. The red fly agarics and other hat mushrooms live and reproduce here. One of the rivers of Transpolar Chukotka even has the name Mukhomornaya (or, Fly Agaric River). Although the fly agarics appear rarely in the Arctic Basin, their cultural meaning reliably established by the ethnographers. In at not very past time people used it here as a drug. The unity of the mushroom with a human figure is also not unprecedented. We can see just that anthropomorphic hallucinogenic mushrooms in a stone sculpture of the Mayas in pre-Classical and Classical periods. So, this principle correlates to the famous general pattern of the anthropomorphization of the flora and the fauna in different peoples [3, p.p. 39–40; 6].

In 2008, the specialists under supervision of Ye. G. Devlet held the aprobation of the emergency and the rescuing methodics in relation to the petroglyphs in their natural conditions. But on the monument many rocks with the petroglyphs are in the emergency condition today. At the present moment, the copies have been made from all the surfaces with the petroglyphs. But the condition of the originals is disasterous. The rocky surfaces are collapsing. Many of the surfaces are overgrowing with lichen. The birds' nesting is leading to the rocks' pollution. The anthropogenic influence is also a serious problem today. It is sometimes just a vandalism. The people often put inscriptions next to the petroglyphs, and they try to do their own rock paintings in the technics of ancient people. In the recent time, this process got worse because it is easier to get to Pegtymel

neither earlier. If earlier we could get here only in the all-terrain vehicle (ATV), now it's possible to get in a shift work machine because some rivers in tundra shallowed and dried up.

It's important to say that the object has many names. In the State Cadaster of the Real Estate it signifies as „Archaeological Complex „Pegtymel'ski, In April of 2015, by the Order of the Culture Ministry of the Russian Federation, the object „Rock Paintings of the Chukotski Autonomous District,, was inregistered in the United State Register of the objects of cultural legacy (or, monuments of history and of culture) of the Russian Federation's peoples. It was the special number that was granted to the monument. The Department of Culture and of Youth Politics of the Chukotski autonomous district did a big work for the preparing and the submission of general pocket of the documents for the including of the petroglyphs in the Preliminary List of the Subjects of the UNESCO Universal Legacy [2].

From this article, we can make some conclusions. Pegtymel is the nature's monument in the Chukotski autonomous district, Russia, that was discovered in 1965. N. Dikov played a big role in its exploration. The main theme in the Pegtymel petroglyphs is hunting. Among the paintings also there are a lot of pictures with fly agarics above the head or instead the head of humans. In the present time, the significant part of the monument is in the emergency condition. The Pegtymel petroglyphs are the cultural legacy object.

References:

1. Dikov, Nikolai Nikolayevich — Wikipedia (in Russian). [Electronic source]: URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Диков,_Николай_Николаевич.
2. Dobriyeva, S. Petroglifam Pegtymelya ugrozhayut vandaly. Obshchestvenno-politicheskaya Gazeta „Krainiy Sever,, (in Russian). The vandals are threatening to the Pegtymel petroglyphs. Socio-political newspaper „The Fareast North,, [Electronic source]: URL: <https://www.ks87.ru/82/4849.html>.
3. Istoriya Chukotki s drevneyshih vremyon do nashih dney / Pod rukovodstvom i obshchey nauchnoy redaktsiyey N. N. Dikova. — Moscow: Mysl', 1989. — 492 (1) str. (in Russian). The history of Chukotka from the most ancient times to nowadays / Under the supervision and general scientific redaction of N. Dikov. — Moscow: Mysl', 1989. — 492 (1) p.
4. Ovtsebyki v naskal'nyh risunkah drevnih lyudei. Neopoznannyye obrazy petroglifov reki Pegtymel': pro ovtsebykov i antropomorfnyh sushchestv (in Russian). The musk oxes in the rock paintings of the ancient people. The unidentified images of the Pegtymel river petroglyphs: about the musk oxes and the anthropomorphic creatures. [Electronic source]: URL: <http://www.ovcebyk.pф/i-chelovek/ovcebyki-i-antropomorfnye-sushchestva-na-petroglifah-reki-pegtymel>.
5. Pegtymel'skiy. Osobo ohranyayemye prirodnyye territorii Rossii (in Russian). Pegtymelski. Especially secured natural territories of Russia [Electronic source]: URL: <http://www.oopt.aari.ru/oopt/Пертымельский>.
6. Prirodno-istoricheskiy pamyatnik „Pegtymel'skiy,,. Botanicheskiy sad — Institut DVO RAN (in Russian). Natural — historical monument „Pegtymelski,, Botanical garden — Institution of the Far-Eastern Department of the Russian Academy of Sciences. [Electronic source]: <https://web.archive.org/web/20160527065350/http://botsad.ru/menu/activity/issledovaniya/granty/rastitelnj-mir-oopt-chukotki/prirodno-istoricheskiy-pamyatnik-pegtymelskiy/>.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Сравнение академического подхода к исторической живописи с подходом передвижников на примере двух художников XIX века:

В. Г. Шварца и В. И. Сурикова

Галичина Мария Сергеевна, студент
Байкальский государственный университет (г. Иркутск)

Цель данной статьи — выявить ключевые различия между академическим подходом к исторической живописи и новаторским методом художников-передвижников на примере творчества В. Г. Шварца и В. И. Сурикова. В работе анализируется, как В. Г. Шварц, будучи основоположником историко-бытового жанра в академической системе, подготавливает почву для критического пересмотра истории, но остаётся в рамках иллюстративной достоверности. На примере В. И. Сурикова демонстрируется прорыв передвижников в сторону «живой истории»: отказ от парадности и дидактики в пользу народной трагедии, психологизма и героической борьбы личности с роком.

Ключевые слова: Шварц, Суриков, историческая живопись, цветовая гамма, композиция.

Вторая половина XIX века стала для русской исторической живописи эпохой острого противостояния двух систем мышления: официально-академической, возводившей события прошлого в ранг назидательного театра, и народнически-реалистической, искавшей в истории «правду земли». Если академия, ориентируясь на античные образцы и европейскую батальную традицию, видела задачу в идеализации монархии и героизации элиты, то художники-передвижники требовали показать историю «как она была», населив её живым человеком из плоти и крови. Сравнительный анализ работ Вячеслава Григорьевича Шварца (условного «мостика» от академизма к реализму) и Василия Ивановича Сурикова (вершины передвижнической исторической драмы) позволяет наглядно проследить, как менялась концепция: от археологически выверенной реконструкции быта у Шварца до полифоничной трагедии масс и трагической судьбы одиночки у Сурикова.

Вячеслав Григорьевич Шварц — один из важнейших представителей исторической живописи. Его картины «Вешний поезд царицы на богомолье при царе Алексее Михайловиче» (1868), «Иван Грозный у тела убитого им сына» (1864), «Гонец XVI века» (1868), «Сцена из домашней жизни русских царей», «Вербное воскресенье в Москве при царе Алексее Михайловиче» (1865), «Угощение боярина», «Въезд Шуйского и де Ла Гарди в Москву», «Гуслар» стали настоящей энциклопедией русской живописи XVI в.

Характерной особенностью живописи Шварца является теплая цветовая гамма: бордовые, землисто-ко-

ричевые, песочные тона дают ощущение спокойствия. Синий и зеленый вписываются в качестве ярких цветовых акцентов (к примеру, лазурно-синяя риза патриарха Никона или тёмно-зеленая скатерть под царской шахматной доской). Такая палитра способствует умиротворению.

Обычно жанр Шварца характеризуется как историко-бытовой. Даже в картине с драматическим сюжетом «Иван Грозный у тела убитого им сына» острый сюжет смягчен упомянутым выше подбором теплой бордово-золотистой гаммы. Царь изображен уже в момент отпевания убитого сына: он тяжело обрушился в кресло, полный тягостный раздумий, на его лице написаны скорбь и сожаление о своём гневном порыве, но эти чувства не настолько театрально трагичны как у Репина на картине «Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 года» (невозможно не вспомнить этот пример, т. к. оба художника иллюстрируют один и тот же исторический момент). У Шварца царь проявляет свои чувства достаточно сдержанно, что объясняется присутствием посторонних, т. е. священника и бояр. Единственным произведением, в котором есть конкретный сюжет, является «Въезд Шуйского и Делагарди в Москву», в которой показан момент въезда в Москву объединенного русско-шведского ополчения во главе с Михаилом Скопиным-Шуйским и Якобом Делагарди, совместными усилиями разбивших польские войска вокруг Троице-Сергиевой лавры. Здесь показан один их эпизодов Смутного времени. Что характерно, эта работа не является удачной и самобытной, почерк творца в ней практически не чувствуется. Позы всадников под-

черкнуто театральны и напоминают копию многочисленных европейских изображений полководцев, а люди, встречающие освободителей, сливаются в толпу. Шварц так и не закончил эту картину, оставив лишь эскиз маслом по картону размером 43 x 52.

Впрочем, практически все его работы, включая иллюстрации к произведениям М. Ю. Лермонтова «Песнь о купце Калашникове» и А. Н. Толстого «Князь Серебряный», являются камерными, небольшими по размеру: к примеру, размер «Сцены из домашней жизни русских царей» всего 26,5 x 33 см, а «Вешнего поезда царицы на богомолье при царе Алексее Михайловиче» — 59 x 81 см. Иными словами, большинство его картин не больше листа формата А2.

Василий Иванович Суриков также является одним из знаковых художников исторического жанра, более того — вершиной передвижнической исторической драмы. Не будет преувеличением сказать, что его работы хрестоматийно известны: практически каждый русский человек знает их сюжеты.

Цветовая гамма картин Сурикова различается от картины к картине, но усредненно её можно охарактеризовать как сочетание белых, черных и желтоватых (в диапазоне от яркого, золотисто-желтого фона на иконе над толпой вокруг боярыни Морозовой до зеленовато-охристых обрывистых берегов Иртыша на фоне сражения Ермака с армией хана Кучума) тонов с добавлением бледно-голубого в тенях на снегу и тёмно-синего в одежде. Этот контраст притягивает внимание, заставляя вглядываться в лица. Даже пасмурное, затянутое белёсыми облаками небо на картинах обоих анализируемых художников воспринимается совершенно по-разному: если на картинах Шварца оно создает рассеянный дневной свет, то у Сурикова оно становится нейтральным фоном, усиливающим тревожность момента.

Отсюда вытекает и другое сравнение, непосредственно касающееся выбора исторических моментов. Шварц предпочитал изображать нарочито повседневные сцены, непременно происходящие в столице при царском дворе («Вешний поезд царицы на богомолье при царе Алексее Михайловиче» или «Сцена из домашней жизни русских царей»). Но Шварц ограничивался только XVI–XVII вв. в своих работах, его интересовал период от Ивана Грозного до Алексея Михайловича Романова. Суриков не ограничивался выбором конкретной эпохи и места действия — его в первую очередь интересовали яркие персоны и события, которые чем-либо были интересны лично для него.

Суриков не боялся действия, напротив, все его картины полны динамики. Отличается и масштаб картин. Если рассматривать полноценные полотна и не считать многочисленных эскизы и этюды, «Утро стрелецкой казни» 218 x 379; «Меншиков в Берёзове» 169 x 204; «Боярыня Морозова» 304 x 587,5 «Покорение Сибири Ермаком» 300 x 600; «Степан Разин» 323 x 453. Даже нетипичное для Сурикова жанровое полотно «Взятие снежного городка» достаточно солидно по размеру: 156 x 282. Большой размер оправдан

тем, что картины были представлены на выставках передвижников, где они должны были быть хорошо видны из толпы, привлекая внимание как зрителей, так и будущих меценатов.

Шварца и Сурикова сближает такая особенность схожести в любовании исконно русской культурой, в передаче национального колорита, а также скрупулезная проработка деталей. Даже несмотря на небольшой размер картин, Шварц в своих картинах удивительно точно передавал мельчайшие детали. Эта проработка опиралась как на изучение источников, так и на практику. Шварц активно использовал различные визуальные материалы из опубликованных источников, например, иллюстрации из травелогов (в частности, из «Записок о Московии Герберштейна» и «Описания путешествия в Московию» Олеария), и из специализированных археологических трудов, таких как «Древности государства Российского», «Описание старинных царских одежд, утвари и проч». Савваитова, «Историческое описание одежды и вооружения российских войск» Висковатова и др. [5]. Также он много времени проводил в Оружейной палате. Подход Сурикова был схожим, но отличался в деталях. Известно, к примеру, что при работе над картиной «Утро стрелецкой казни» он использовал литературные источники, такие как мемуары Иоганна Корба, но при этом использовал современные ему предметы быта, сохранившиеся за несколько. Он предпочитал писать с натуры и не брезговал использовать в качестве натурщиков крестьян, нищих, странников.

Сравнивая творчество Шварца и Сурикова, нельзя игнорировать разницу поколений. Время, в которое пришлось жить и творить художнику, неизменно накладывает на него отпечаток. Причём, когда речь идёт о XIX в., буквально за одно десятилетие меняется очень многое. Пик творческого размаха Шварца пришёлся на 60-е гг. XIX в. (при этом даты его жизни 1838–1869), Суриков же написал первую из своих крупных картин, «Утро стрелецкой казни», в 1881 г., и плодотворно работал вплоть до своей смерти в начале XX в., а последняя его картина «Посещение царевны женского монастыря» создана в 1913.

Казалось бы, временной разрыв небольшой, но этих двух художников разделяет рубеж — создание Товарищества передвижников, чей смелый взгляд на искусство разделил русскую живопись на до и после. Шварц учился в Академии художеств чуть раньше того времени, когда произошёл так называемый «Бунт 14», положивший начало движению передвижников. В 1863 г, когда прогремел скандал с отказом группы выпускников от темы экзаменационной работы и их уходом из Академии, Шварц продолжал своё художественное образование в Париже, где работал в мастерской Ж. Лефевра. В дальнейшем он создал цикл бытовых зарисовок и получил звание академика живописи за картину «Вербное воскресенье в Москве при царе Алексее Михайловиче». Суриков же был представителем уже второй волны передвижников и даже на их фоне выглядел реформатором. Творчество Сурикова также

было высоко оценено при жизни, ему было присвоено звание академика живописи, но его ранние картины были достаточно спорными и подвергались яростной критике.

Из этого закономерно вытекают следующие вопросы: оказало ли влияние творчество Шварца на Сурикова и если да, то в какой степени? Если ознакомиться с монографией М. Волошина, написанной путём личного общения с Суриковым, то о Шварце там нет ни единого упоминания. Более того, Суриков с готовностью рассказывал об источниках своего творчества, и называет в их числе свои детские воспоминания или случайные впечатления [1].

Из этой монографии, а также из его писем и воспоминаний современников вырисовывается впечатление о чрезвычайно самобытном художнике. Если смотреть шире, то влияние художников друг на друга в целом было достаточно ограниченным, поскольку практики передачи мастерства между разными поколениями как таковой не было. Передвижники зачастую общались внутри своего круга.

Творчество передвижников затмило академистов, поскольку оказалось более эмоционально ярким и разнообразным по тематике.

Литература:

1. Волошин М. А. Суриков. Материалы для биографии. — М.: Арт-Волхонка, 2013. — 256 с.
2. Василий Иванович Суриков. Письма. Воспоминания о художнике / сост. И коммент. Н.А. и З. А. Радзимовских, С. Н. Гольдштейн. Л.: Искусство, 1977. 381 с.
3. В. Г. Шварц // Живописное обозрение. 1880. № 52. С. 518–519.
4. Верещагина А. Г. Вячеслав Григорьевич Шварц: 1838–1869. Л.; М.: Искусство, 1960.
5. Забелин И. Домашний быт русских царей в XVI и XVII ст. Ч. 1. М.: Тип. В. Грачева и К., 1862.
6. Забелин И. Е. Размышления о современных задачах русской истории и древностей // Забелин И. Е. Опыты изучения русских древностей и истории. Ч. 2. М.: Тип. В. Грачева и К., 1873. С. 1–71.
7. М. А. Чукчеева. Образ допетровской Руси в творчестве В. Г. Шварца и историко-бытовая концепция в русской исторической науке 1860-х гг // Известия УрФУ. Серия 2. Гуманитарные науки — 2019 — Т. 21 — № 4 (193).
8. Кеменов В. С. «В. И. Суриков: историческая живопись 1870–1880-х годов», М.: Искусство,
9. Маджаров А. С. ««Русская история» В. И. Сурикова и отечественная историография второй половины XIX В. (к 165-летию со дня рождения художника)» // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История, <https://cyberleninka.ru/article/n/russkaya-istoriya-v-i-surikova-i-otechestvennaya-istoriografiya-vtoroy-poloviny-xix-v-k-165-letiyu-so-dnya-rozhdeniya-hudozhnika>

ТЕОЛОГИЯ

Современные проблемы биоэтики: от древних источников ислама к глобальной биоэтике

Султанова Ильмира Назархановна, студент

Научный руководитель: Салихов Ренат Талгатович, кандидат исторических наук, доцент
Российский исламский институт (г. Казань)

Статья посвящена эволюции исламской этики от классической фикховой модели к междисциплинарному дискурсу глобальной биоэтики. При исследовании рассмотрен макасидцентричный принцип — методологическая основа, позволяющая адаптировать источники ислама к вызовам биотехнологической революции. Анализируются основные этические дилеммы, включая вспомогательные репродуктивные технологии, трансплантацию органов, редактирование генома и 3D-биопринтинг. Показано, что исламская биоэтика представляет собой не жёсткую нормативную систему, а гибкий моральный компас, способный к диалогу с универсальными биоэтическими принципами при сохранении религиозной идентичности.

Ключевые слова: исламская биоэтика, глобальная биоэтика, макасид аш-шариа, фикх, биотехнологии, цифровая биоэтика, макасидцентричный принцип

Contemporary Issues in Bioethics: From Ancient Islamic Sources to Global Bioethics

This article examines the evolution of Islamic ethics from the classical fiqh model to the interdisciplinary discourse of global bioethics. The study focuses on the maqasid-centric principle—a methodological framework that allows for the adaptation of ancient Islamic sources to the challenges of the biotechnological revolution. Key ethical dilemmas are analyzed, including assisted reproductive technologies, organ transplantation, genome editing, and 3D bioprinting. Islamic bioethics is not a rigid normative system, but a flexible moral compass capable of dialogue with universal bioethical principles while preserving religious identity.

Keywords: Islamic bioethics, global bioethics, maqasid al-Sharia, fiqh, biotechnology, digital bioethics, maqasid-centric principle

Один из основных вопросов современного религиозно-этического дискурса заключается в том, каким образом исламская этика адаптирует традиционные богословско-правовые механизмы к вызовам биотехнологий. Общая численность мусульман в мире превышает 1,7 миллиарда человек, что составляет около 31 % населения Земли. В условиях ускоряющейся глобализации обращение к основам мусульманской этики, кораническому гуманизму, становится не только академическим интересом, но необходимостью.

Переход исламского сообщества в эру биопринтинга и цифровых технологий означает одновременно переход человечества в новую нравственную парадигму, и дискурс о моральной оправданности медицинских биотехнологий требует постоянного пересмотра устоявшихся норм [1]. Исламская этика, изначально представлявшая собой точку пересечения юриспруденции, философии и теологии, трансформируется в институциональную биоэтику,

но основным методологическим принципом для неё остаётся макасидцентричный подход, позволяющий оценивать инновации через призму высших целей шариата.

Ислам сакрализирует жизнь человека и регламентирует все стороны личной и общественной жизни его последователей, и функция ислама заключается в помощи человеку в преодолении исторически изменчивых аспектов бытия и в нравственном возвышении [2]. Системообразующим элементом исламской этической системы выступает вера в Аллаха, которая придаёт нормам и идеалам характер неизменного явления.

При этом, сталкиваясь с конкретными жизненными ситуациями, при вынесении решений по ним с точки зрения исламской теологии, важно соблюдение баланса между правом и этикой, шариатом и биотехнологиями, и этот баланс обеспечивает макасидцентричный принцип, сформулированный аль-Газали. Согласно этому принципу, любое действие, включая применение биотехнологий, должно

оцениваться с учётом сохранения фундаментальных благ, обеспечивающих человеческое благополучие: религии, жизни, разума, потомства и имущества [3].

Эта модель является не абстрактной теорией, а выступает методологической основой этического анализа. Концепция конструктивна, концептуально самостоятельна и универсально применима в исламском контексте, при этом, одна из основных задач биоэтики — обеспечить незаинтересованную оценку спорных ситуаций за счёт участия в обсуждении людей, чьи интересы непосредственно не затронуты [4]. Макасидцентричный подход выполняет эту роль, предлагая универсальную для исламского мира систему координат.

Макасидцентричный принцип работает в связке с понятием *маслаха* и правилом «не причинять вреда», таким образом, любая биотехнологическая процедура получает религиозно-этическое одобрение в том случае, если она способствует сохранению указанных выше элементов человеческого благополучия и не нарушает их иерархии. Критики характеризуют макасидную модель абстрактной, но при этом она позволяет мусульманскому миру разговаривать с глобальной биоэтикой на общем моральном языке.

Применение макасидцентричного подхода предлагает ответы на современные вызовы, и в вопросах репродукции приоритетом является сохранение потомства и чистоты родства. Ислам в целом позитивно относится к методам лечения бесплодия, но устанавливает чёткие границы. Суннитские богословы запрещают участие третьих лиц, так как это вносит сомнения в происхождение ребёнка и подрывает институт брака [5], при этом, совет Исламской академии фикха одобрил проведение ЭКО при условии, что сперма и яйцеклетка принадлежат законным супругам, а эмбрион подсаживается исключительно жене.

В шиитской доктрине допускается суррогатное материнство при условии соблюдения целей шариата, так как акцент делается на сохранении семьи как таковой. Шиитские правоведы придерживаются различных теорий относительно гестационного сурматеринства, при этом, часть из них признает приоритет биологического родства над социальным [5].

В области трансплантологии макасидцентричный принцип требует сохранения баланса между сохранением жизни реципиента и уважением к телу умершего, а дискуссии в мусульманском обществе касаются определения смерти. Если до недавнего времени полное прекращение сердцебиения считалось достаточным показателем, то современные технологии поддержания дыхательной функции потребовали пересмотра критериев [6].

Большинство исламских академий в 1980-х годах признали смерть мозга приемлемым критерием. Постановление № 26 Совета Исламской академии правоведения 1988 года разрешает трансплантацию при условии, что ожидаемая польза очевидным образом перевешивает возможный вред, а итоговое решение базируется на прио-

ритете спасения жизни над запретом на вмешательство в тело. Но, трансплантация органов без полученного согласия человека есть насильственное противоправное превращение умершего в донора, что является нарушением основного принципа морально-нравственных отношений [7].

Современный этап развития биоэтики характеризуется цифровым поворотом, при этом, цифровая биоэтика определяется двояко, как использование цифровых методов эмпирических исследований биоэтического дискурса и как анализ взаимозависимости технологий цифрового пространства и социальных практик [8].

Также показательно применение макасидцентричного подхода к этим технологиям, с исламской точки зрения человеческая природа есть нечто фиксированное и уже совершенное, и редактирование генома с целью улучшения, украшения человека было бы нарушением долга человека сохранить изначальное совершенство, с которым были созданы люди, и расценивается как недопустимое изменение творения Аллаха [9].

Анализ вопроса об изменении творения Божьего в контексте технологии 3D-биопечати органов связан с дискуссией о понятиях *аль-дарурийят*, *аль-хаджийят* и *аль-тахсинийят*, так, запрет на изменение творения Божьего должен интерпретироваться с учётом намерения [10], и изменения, вносимые с целью лечения, сохранения жизни или устранения увечий, допустимы. Печать органов из клеток самого пациента допустима, так как снимает проблему торговли органами и устраняет вред.

Принцип недопустимости коммерциализации человеческого тела сохраняет своё действие, и биопринтинг с использованием клеток самого реципиента снимает многие этические противоречия. При этом, проблема социальной справедливости остаётся открытой, так, современные технологии могут усилить социальное расслоение, так как доступ к дорогостоящим напечатанным органам будет иметь лишь небольшая часть общества [11].

Исламская биоэтика сегодня представляет собой не жёсткую нормативную систему, а гибкий моральный конструкт, встраиваемый в профессиональные протоколы современной этики. Методологическим стержнем этого компаса выступает макасидцентричный принцип, как ориентация на сохранение целей шариата: религии, жизни, разума, потомства и имущества. Благодаря таким механизмам, как *иджтихад*, макасид аш-шариа и коллективное принятие решений, мусульманское сообщество способно вести диалог с глобальной биоэтикой на общем моральном языке.

Таким образом, понимание того, что различие между светской и исламской биоэтикой не является непреодолимым, и та, и другая ищут аргументы и тщательный научный анализ. Макасидцентричный подход позволяет сохранить человеческое в человеке в эпоху биотехнологической революции, оценивая любую инновацию не с точки зрения выгоды, а с позиции высших, божественных целей существования человека в этом мире и в мире грядущем.

Литература:

1. Саввина О. В. Дискурс о моральной оправданности и регулировании медицинских биотехнологий // Этическая мысль. 2019. Т. 19. № 1. С. 104–117.
2. Абдулкадыров Ю. Н., Омаров Б. М., Муртузова З. М., Нурилова А. З., Шайдаева Г. М., Мирзаханов Д. Г., Ибрапилова З. А., Газимагомедов Р. И. Этико-философские концепции мировых религий: история и современность / Под общ. ред. Ю. Н. Абдулкадырова. Махачкала: Дагестанский государственный технический университет, 2016. 122 с.
3. Новикова Р. Г. Ислам и генетика: вопросы религии, этики и права // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2019. Т. 23. № 4. С. 565–585.
4. Воронцов С. А., Николаева Л. Ю. Морально-этические проблемы развития биотехнологии // Вестник молодежной науки. 2017. № 5 (12). С. 10–19.
5. Бахматова М. Н. Репродукция в контексте мировых религий (интердисциплинарная научная конференция) // Медицинская антропология и биоэтика. 2021. № 1(21). С. 110–151.
6. Мухамедова З. М., Умирзакова Н. А., Бабаджанов Ж. Проблема смерти мозга в исламской биоэтике // Гуманитарный трактат. 2017. № 17. С. 15–18.
7. Курбанов Г. С., Алиев И. М. Теологический подход к медико-биологическим экспериментам (трансплантологии) // Юридическая техника. 2025. № 19. С. 496–500.
8. Мещерякова Т. В., Герасимова О. В., Захарова Н. Е. Парадигмы и «повороты» биоэтики: возможность диалога // Праксема. 2024. № 1. С. 62–81.
9. Минченко Т. П., Грибков Э. Е. Биоэтическая экспертиза редактирования информационных систем на примере редактирования генома эмбрионов человека с позиции исламских деноминаций // Цифровая экономика. 2022. № 4 (20). С. 79–87.
10. Опенченко Д. А. Анализ биоэтических проблем 3D-биопринтинга в религиозоведческом контексте // Религиозная идентичность и межкультурные коммуникации: Материалы Всероссийского научного семинара. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2020. С. 40–47.
11. Богданов Д. Е. Технология биопринтинга как легальный вызов: определение модели правового регулирования // Lex Russica (Русский закон). 2019. № 6 (151). С. 80–91.

ПРОЧЕЕ

Методы обеспечения устойчивого функционирования главного оператора аэропорта

Аренкау Дарья Ренатовна, студент магистратуры

Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А. А. Новикова

В статье рассматриваются методы обеспечения устойчивого функционирования главного оператора аэропорта (ГОА) как субъекта естественной монополии, проводится их классификация методов и механизмов, анализируются внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на стабильность деятельности ГОА.

Ключевые слова: *главный оператор аэропорта, устойчивое функционирование, экономическая устойчивость, факторы устойчивости, субсидирование, цифровизация, управление ресурсами, риск-менеджмент.*

Аэропорт является ключевым элементом транспортной инфраструктуры государства. Устойчивость функционирования главного оператора аэропорта имеет не только экономическое, но и социально-стратегическое значение: перебои в его работе влекут за собой нарушение транспортной доступности населения, нарушения регулярности отправок воздушных судов, а также финансовые и правовые последствия для предприятия.

Понятие устойчивости в общетеоретическом смысле трактуется как способность объекта сохранять нормальный ритм работы и состояние равновесия при воздействии факторов, стремящихся вывести его из исходного состояния [1]. Применительно к предприятию данная категория конкретизируется через понятие экономической устойчивости — интегральной характеристики, объединяющей несколько функциональных компонентов в обобщенный показатель состояния предприятия.

В научной литературе сложилось несколько подходов к трактовке экономической устойчивости. Ресурсный подход рассматривает её как равновесное состояние ресурсов, обеспечивающее стабильную прибыль и нормальные условия функционирования [2]. Функциональный подход интерпретирует устойчивость через эффективность выполнения предприятием своих функций, оценивая стабильность каждой функциональной подсистемы [3]. Подход с позиций экономического равновесия акцентирует способность системы возвращаться к исходному состоянию после разрушающего воздействия [4].

Таким образом, под устойчивостью функционирования ГОА понимается его способность поддерживать работоспособное состояние, быстро реагировать на нарушения, оперативно восстанавливать прежний рабочий

темп, минимизировать задержки, а также нивелировать негативные последствия в условиях воздействия различных факторов внешней и внутренней среды.

Факторы, оказывающие влияние на устойчивость функционирования ГОА, принято делить на внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные).

К числу внешних факторов относятся:

- 1) макроэкономическая конъюнктура (динамика ВВП, уровень инфляции, курс национальной валюты);
- 2) политико-правовая среда (государственное регулирование гражданской авиации, санкционный режим, субсидирование);
- 3) демографические тенденции в регионе обслуживания; природно-климатические условия;
- 4) технологические изменения в отрасли;
- 5) состояние рынка авиаперевозок и уровень конкуренции.

Принципиальное значение имеет государственное регулирование тарифов и сборов. Поскольку в соответствии с Федеральным законом «О естественных монополиях» (N 147-ФЗ) ГОА признаются субъектами естественных монополий, федеральные органы исполнительной власти устанавливают предельные размеры ставок аэропортовых сборов. Это существенно ограничивает финансовую гибкость предприятия, одновременно гарантируя минимально необходимый уровень возмещения затрат.

Среди внутренних факторов ключевое место занимают финансово-экономические показатели — структура капитала, соотношение доходов и расходов, доля авиационных и неавиационных поступлений. Организационно-управленческие факторы включают организационную структуру, качество менеджмента и корпоративную культуру. Состояние инфраструктуры аэропорта — взлётно-

посадочных полос, рулѐжных дорожек, перрона, аэровокзального комплекса — непосредственно определяет пропускную способность и эксплуатационные расходы. Ресурсное обеспечение, а именно наличие, состояние и рациональное использование специализированного оборудования, спецтехники и кадрового потенциала, является критическим фактором операционной устойчивости [5].

Кроме того, существенное влияние оказывают информационные технологии, применяемые в управлении производственными процессами. В современных условиях

система управления предприятием не способна функционировать эффективно без применения цифровых инструментов, обеспечивающих сбор, обработку и своевременное использование производственных данных.

Многообразие факторов, влияющих на устойчивое функционирование ГОА, обуславливает необходимость применения комплекса методов воздействия как со стороны государства, так и внутри предприятия (рис.1). При этом данные методы не являются взаимоисключающими и, как правило, применяются в совокупности.

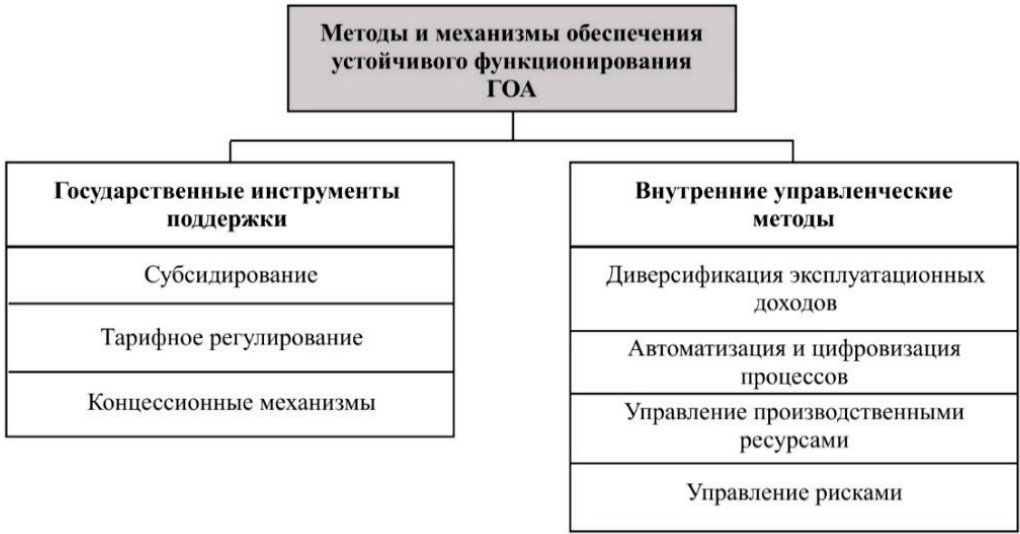


Рис. 1. Виды методов и механизмов обеспечения устойчивого функционирования главного оператора аэропорта

Субсидирование является одним из ключевых государственных инструментов обеспечения экономической устойчивости ГОА. В периоды кризисов государство применяет прямое бюджетное финансирование для поддержания финансовой устойчивости аэропортов. Так, с 2022 года в связи с введением ограничений полѐтов в аэропорты юга страны Правительство Российской Федерации предоставляет субсидии на частичное возмещение операционных расходов.

Помимо субсидиарной поддержки, государство обеспечивает устойчивость аэропортов отдалѐнных регионов посредством формирования федеральных казѐнных предприятий. Организационно-правовая форма ФКП предоставляет принципиальные преимущества: согласно Гражданскому кодексу РФ, казѐнные предприятия не могут быть признаны несостоятельными (банкротами), а собственник их имущества несѐт субсидиарную ответственность по обязательствам предприятия при недостаточности его имущества. Это исключает угрозу прекращения деятельности аэропорта по финансовым основаниям и гарантирует выполнение стратегических государственных задач.

Государство также субсидирует авиаперевозчиков, обеспечивая тем самым спрос на услуги ГОА и поддерживая уровень его производственных показателей и эксплуатационных доходов.

Тарифное регулирование представляет собой другой значимый государственный инструмент. Аэропортовые сборы регулируются государством, что гарантирует минимально необходимый уровень возмещения затрат. Аэропортовые сборы должны полностью и справедливо покрывать расходы главного оператора аэропорта на эксплуатацию инфраструктуры [6].

Концессионные механизмы позволяют решать задачу инфраструктурного развития аэропорта без увеличения нагрузки на ГОА и федеральный бюджет. В соответствии с Федеральным законом N 115-ФЗ «О концессионных соглашениях» концессионер за собственный сѐт создаѐт или реконструирует объект инфраструктуры, возмещая вложенные средства за сѐт эксплуатационных доходов. Государственно-частное партнѐрство (ГЧП), объединяющее государственный и частный секторы, позволяет реализовывать масштабные проекты модернизации, сохраняя государственный контроль над стратегически важными объектами.

Диверсификация доходов является одним из ключевых внутренних методов повышения финансовой устойчивости ГОА. Доходы главного оператора аэропорта подразделяются на авиационные (aeronautical revenues) — от обслуживания воздушных судов, пассажиров, грузов — и неавиационные (non-aeronautical revenues), получаемые от коммерческой эксплуатации территории аэропорта:

аренды помещений, торговли, парковок, гостиничных услуг, рекламы. Рост неавиационных доходов позволяет снизить зависимость финансового состояния ГОА от изменения объёмов авиаперевозок.

Цифровизация и автоматизация производственных процессов становятся в современных условиях важнейшим внутренним инструментом обеспечения устойчивости. Данный метод позволяет одновременно снизить операционные расходы и повысить производительность, тем самым воздействуя сразу на финансовую и операционную составляющие устойчивости. Примером цифровых технологий, используемых в аэропортах, могут быть системы самостоятельной регистрации, оформления багажа, биометрического контроля, автоматизированные системы оперативного управления на базе искусственного интеллекта и других технологий.

Управление ресурсами — поддержание работоспособного состояния и планомерное обновление основных фондов — является необходимым условием операционной устойчивости. Ресурсы ГОА подразделяются на статические (объекты инфраструктуры аэропорта) и динамические (спецтранспорт и авиационный персонал). Внезапный выход из строя технического оборудования или элементов аэродрома способен вызвать сбойную ситуацию и повлечь задержки воздушных судов. Плановое техническое обслуживание, своевременное выявление износа и реконструкция объектов инфраструктуры составляют обязательный компонент системы управления устойчивостью.

Литература:

1. Косолапов О. В., Игнатъева М. Н. Устойчивость как одна из основных характеристик системы // Известия УГГУ. 2013. № 4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ustoychivost-kak-odna-iz-osnovnyh-harakteristik-sistemy>
2. Козловский В. А. Обеспечение устойчивого социально-экономического развития региона // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 12. С. 131–137.
3. Коняшова А. В. Показатели оценки функциональных составляющих экономической устойчивости развития предприятия // Вестник ЧелГУ. 2013. № 8 (299).
4. Ибрагимова Г. И. Методика определения объёма и способа региональной поддержки промышленных микро-предприятий // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. 2016. Т. 26. № 1. С. 29–33.
5. Головченко Г. В. Методы и средства автоматизации процессов эксплуатации аэропортов: (на базе системы «КОБРА»). СПб.: Реноме, 2023. 221 с.
6. Политика ИКАО в отношении аэропортовых сборов и сборов за аэронавигационное обслуживание. Дос 9082. Монреаль: ИКАО, 2012. 44 с.

Управление рисками (риск-менеджмент) направлено на проактивное выявление, оценку угроз и минимизацию вероятности и серьёзности их последствий до момента наступления. Применительно к деятельности ГОА ключевым инструментом риск-менеджмента выступает система управления безопасностью полётов (СУБП), в структуру которой входят выявление опасных факторов, оценка и снижение уровня операционных рисков.

Антикризисное управление является самостоятельным внутренним методом, призванным нивелировать негативное воздействие внешней среды и управленческих ошибок. По характеру реагирования оно подразделяется на предварительное, превентивное, реактивное и реабилитационное [16]. Наибольшей эффективностью обладают предварительный и превентивный типы, предполагающие опережающее выявление угроз и их нейтрализацию до наступления кризиса. Реактивное антикризисное управление применяется лишь при позднем обнаружении кризисных факторов, что влечёт дополнительные потери.

Рассмотренные методы обеспечения устойчивого функционирования ГОА не являются альтернативными или взаимозаменяемыми — они дополняют и усиливают друг друга.

Методы обеспечения устойчивости образуют двухуровневую систему: государственные инструменты формируют институциональную основу, тогда как внутренние методы определяют операционную эффективность предприятия. Наибольшей результативности можно достичь при их системном и взаимоувязанном применении.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 24 (627) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 24.06.2026. Дата выхода в свет: 1.07.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.