ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



47
2026
ЧАСТЬ X

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 47 (650) / 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

© Оформление. ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

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 Максутович, 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 фон Гумбольдт* (1769–1859) — немецкий естествоиспытатель, географ и путешественник, один из основоположников физической географии, биогеографии и сравнительной климатологии, младший брат лингвиста и реформатора образования Вильгельма фон Гумбольдта.

Гумбольдт родился в Берлине в состоятельной прусской семье. Рано лишившись отца, он получил образование у частных учителей, затем изучал естественные науки, экономику и горное дело во Франкфурте-на-Одере и Гёттингене, а также в горной академии Фрайберга под руководством Абраама Готлиба Вернера. В 1792–1796 годах служил горным инспектором во Франконии: рационализировал добычу руды, основал горные училища для рабочих и провёл первые опыты с гальваническим током, увлёкшие в молодости самого Алессандро Вольта. Тогда же у него завязалась дружба с Гёте, которому Гумбольдт передавал идеи сравнительной анатомии и морфологии растений и с которым устраивал совместные опыты в йенском доме поэта. К концу столетия он путешествовал по Германии, Швейцарии и Италии, изучая минералогию и строя планы далёких странствий.

Определяющим событием жизни стала экспедиция в испанскую Америку в 1799–1804 годах, предпринятая вместе с французским ботаником Эме Бонпланом на средства собственного наследства, полученного после смерти матери. Разрешение на поездку Гумбольдт выпросил лично у испанского короля; всё снаряжение и приборы он вёз за свой счёт, а само плавание из Ла-Коруньи едва не закончилось крушением в штормовую ночь.

Путешественники прошли и проплыли около 65 тысяч километров по Венесуэле, Кубе, Колумбии, Эквадору, Перу и Мексике, переправились через Анды и исследовали истоки Амазонки. В июне 1802 года на вулкане Чимборасо они поднялись до высоты 5878 метров — рекордной для человека того времени, остановившись менее чем в 400 метрах от вершины. В трактате «Идеи о физиогномике растений» и на знаменитом графике Naturgemälde Гумбольдт впервые наглядно изобразил высотную поясность растительности, связав высоту, температуру и характер флоры в единую картину. Он ввёл в науку понятие изотерм, описал холодное Перуанское течение, позже названное его именем, измерил магнитное поле Земли от Атлантики до Тихого океана и первым задокументировал связь геомагнитных возмущений с полярными сияниями. Наблюдения за вырубкой лесов и обмелением озера Валенсия в Венесуэле позволили ему одним из первых указать на изменение климата под влиянием деятельности человека. Малоизвестный эпизод той же экспедиции: для изучения электрических угрей Гумбольдт ставил опыты на коровах и лошадях, одна из которых пала от разряда, а сам естествоиспытатель был сбит ударами тока с ног.

Возвратившись в Европу, он более двадцати лет жил в Париже, обрабатывая материалы экспедиции; итогом работы стали тридцать томов «Путешествия в равноденственные области Нового Света» и «Политический очерк Королевства Новая Испания» — труд, полвека остававшийся образцом экономико-географического страноведения. В очерке о Кубе Гумбольдт дал бескомпромиссную критику рабовладения, за что испанские власти изъяли и уничтожили значительную часть тиража. В 1829 году по приглашению Николая I он совершил путешествие по России — от Петербурга через Урал до Алтая и Каспия — и на основе собранных данных обосновал направление поисков алмазов в уральских россыпях, где вскоре и были найдены первые алмазы. В 1827–1828 годах Гумбольдт прочёл в Берлине цикл публичных лекций, собравший, по свидетельствам современников, до тысячи слушателей; их переработка легла в основу «Космоса».

Последние десятилетия ученого прошли в Берлине: он был камергером Фридриха Вильгельма III, меценатом и покровителем молодых исследователей, среди которых были Жан Луи Агассис и Юстус Либих.

Главным делом жизни Гумбольдта стал пятитомный «Космос» (1845–1862) — опыт единого естественнонаучного описания мира; последние тома были изданы по черновикам автора и вышли посмертно. Историки называют созданный им стиль исследований «гумбольдтовской наукой» — комплексным и инструментально точным изучением взаимосвязей природных явлений.

Гумбольдт состоял членом почти всех европейских академий, отказался от профессорских кафедр ради научной независимости и израсходовал состояние на экспедиции и издания, доживая на жалованье при дворе. Он не создал семьи, разделял дом с братом и его семьёй, а после смерти Вильгельма жил в апартаментах при Потсдамском дворце; король Фридрих Вильгельм IV называл его «старейшим чиновником моего двора». Известен Гумбольдт и как меценат литературы: он выплачивал пожизненное содержание Генриху Гейне.

Гумбольдт умер 6 мая 1859 года в Берлине, не дожив четырёх месяцев до девяноста лет, и был похоронен в семейном склепе в имении Тегель под Берлином. Его имя носит холодное течение, пингвин, кальмар, лилия, кратер и море на Луне, а также университеты и научные общества в Берлине и других городах мира.

Информацию подготовила ответственный редактор
Екатерина Осянина

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Никандров Е. А.
Современные подходы к высшему образованию 657

Пуларгина А. С., Арутюнян А. Г., Германова Т. А., Медведева О. В.
Профилактика школьной тревожности и трудностей в период адаптации первоклассников к новым условиям обучения 659

Ростаминиа В. А.
Формирование лексического навыка у взрослых обучающихся на занятиях по английскому языку с использованием мобильных приложений 661

Руднева В. Н., Коробко А. Е., Сазонова О. Г., Панасенко А. К.
Применение нейроподхода и нейроигр в совместной работе логопеда и воспитателя по преодолению речевых нарушений у детей 5–7 лет с тяжёлыми нарушения речи 665

Рыжих М. С.
Совершенствование деятельности органов по делам молодежи в системе профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних 668

Скатова И. П.
Реализация дидактических задач в географическом образовании средствами цифровой платформы Yonote 672

Смирнов С. А.
Формирование грамматических навыков у учащихся 6–7-х классов посредством интерактивных заданий на онлайн-платформах на уроках английского языка 674

Терво Т. А.
Дидактические материалы по русскому языку с использованием информационно-коммуникационных технологий для профилактики нарушений письменной речи для младших школьников 677

Тимофеева О. В.
Современные подходы к воспитанию языковой культуры и развитию критического мышления учащихся с использованием цифровых решений и нейротехнологий 679

Трапер Д. А.
Педагогические условия подготовки будущих юристов к судебному представительству 681

Хесина Е. А.
Использование кроссвордов в восстановлении письменной речи при моторной афазии 683

Шипулина А. К.
Подходы к проектированию дополнительных общеобразовательных программ в сфере художественно-эстетического образования (на примере музыкального профиля) 690

Широкова И. Д., Гнатюк Н. В.
Активизация интеллектуально-эмоционального потенциала учащихся начальных классов на уроках русского языка 692

Шмыгова А. А.
Управление непрерывным профессиональным развитием педагогических работников СПО на основе персонализированных образовательных траекторий с применением ИИ-тьюторов 694

Шокарь В. В., Серикбаев М. С., Керимбаева М. М.
Использование генеративного искусственного интеллекта в обучении информатике: возможности и риски для формирования самостоятельности учащихся 696

Ярченко Н. В.
Адаптивный подход как инструмент подготовки четвероклассников к всероссийским проверочным работам: практический опыт 697

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Баландина Д. А.
Возможность и условия коррекции физического развития, телосложения, двигательной и функциональной подготовленности средствами физической культуры и спорта в студенческом возрасте 701

Бандурина А. А.
Физическая подготовка сотрудников Министерства внутренних дел как фактор обеспечения оперативно-служебной эффективности 702

Жанетов Н. А., Ковзалов Н. С., Кремлева С. Ю., Манаева А. Д.
Использование фитнес-трекеров и мобильных приложений для контроля физической нагрузки на уроках физической культуры 705

Жанетов Н. А., Ковзалов Н. С., Кремлева С. Ю., Манаева А. Д.
Особенности адаптивной физической культуры для учащихся с хроническими заболеваниями желудочно-кишечного тракта 707

Петров С. Н.
Построение соревновательного микроцикла 709

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ху Юнькунь
«Мифы Китая» Ган Линя: особенности трактовки жанра и формы 711

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Абрамова В. А.
Эпистемическое хеджирование в англоязычных и русскоязычных разговорных подкастах 714

Белых Д. А.
Проблема повествователя в поэтике романов Достоевского: от психологизма к нарратологии 716

Позднякова Т. А.
Цифровая репрезентация малых городов как инструмент культурной дипломатии и развития межкультурного диалога 720

Чэнь Ци
Человек, сформированный языком: языковое насилие и языковая забота в образовании 723

ПЕДАГОГИКА

Современные подходы к высшему образованию

Никандров Егор Александрович, студент магистратуры
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В статье рассматриваются основные подходы, определяющие развитие современной высшей школы: компетентностный, практико-ориентированный, студентоцентрированный, цифровой, а также концепция непрерывного образования. Показано, что реализация этих подходов меняет профессиональную роль преподавателя и структуру уровней высшего образования.

Ключевые слова: *высшее образование, компетентностный подход, цифровизация, преподаватель вуза, непрерывное образование, уровни высшего образования.*

Высшее образование сегодня развивается в условиях, которые существенно отличаются от тех, в каких складывалась классическая университетская модель. Ускоренное обновление знаний, цифровизация всех сфер жизни, изменение структуры рынка труда и запрос государства на технологический суверенитет заставляют пересматривать и цели обучения, и способы их достижения. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства [7, ст. 2]. Из этого определения следует, что вуз не может ограничиваться передачей суммы сведений: от него ожидают подготовки специалиста, способного самостоятельно действовать в меняющейся профессиональной среде. Цель настоящей статьи — обобщить основные подходы, определяющие развитие современной высшей школы, и показать их взаимосвязь.

Первым по времени и по значению следует назвать компетентностный подход. Его суть состоит в смещении акцента с того, что студент знает, на то, что он умеет делать с полученным знанием. И. А. Зимняя рассматривает ключевые компетенции как новую парадигму результата образования, в которой результат описывается через готовность выпускника к решению профессиональных и социальных задач [5]. Именно на этой основе построены действующие федеральные государственные образовательные стандарты, где результаты освоения программы сформулированы в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Для юридического образования это означает, что знание нормы уступает первенство умению её толковать, применять к конкретной ситуации и аргументировать правовую позицию.

Компетентностный подход тесно связан с практико-ориентированным и контекстным обучением. А. А. Вербицкий обосновал, что усвоение знаний происходит полноценно тогда, когда учебная деятельность последовательно моделирует предметное и социальное содержание будущей профессии [4]. В современной высшей школе эта идея реализуется через деловые игры, анализ конкретных ситуаций, проектную работу, юридические клиники, длительные практики в организациях и участие работодателей в разработке программ. Студент постепенно переходит от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной, а затем и к собственно профессиональной.

Второй подход — студентоцентрированный, или личностно ориентированный. Обучающийся рассматривается как активный участник образовательного процесса, который вправе влиять на содержание своей подготовки. Практическим выражением этого подхода служат индивидуальные образовательные траектории, элективные дисциплины, модульное построение программ, возможность сочетать основную программу с дополнительными квалификациями. Вместе с тем расширение свободы выбора повышает ответственность самого студента и требует от вуза развитой системы академического сопровождения.

Третий подход связан с цифровой трансформацией. Закон прямо допускает реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [7, ст. 16]. Массовые

открытые онлайн-курсы, электронные образовательные среды, симуляторы, а в последние годы и инструменты генеративного искусственного интеллекта стали обычной частью учебного процесса. Наиболее устойчивой формой оказалось смешанное обучение, при котором цифровые ресурсы используются для освоения теории, а аудиторное время отводится обсуждению, решению задач и совместной работе. При этом цифровизация порождает и новые проблемы: академическую недобросовестность, неравенство в доступе к технологиям, снижение живого общения между преподавателем и студентом.

Все перечисленные подходы меняют положение преподавателя, и этот вопрос подробно изучен в работах П. М. Алексеевой. На основе опроса преподавателей вузов г. Санкт-Петербурга автор выделяет целый ряд профессиональных ролей: транслятор знания, создатель уникального курса, методист, психолог, организатор, воспитатель, координатор, исследователь, мотиватор [2, с. 13]. Преподаватель, по её выводу, сегодня выступает прежде всего организатором учебного процесса, хотя традиционная лекция сохраняет своё значение. В более поздней работе тот же автор описывает переход от модели лектора-транслятора к модели фасилитатора обучения и развития, который интегрирует технологии и формирует у студентов критическое мышление и навыки самообучения [3, с. 279]. Показательно, что среди препятствий на этом пути названы недостаточная подготовка в области образовательных технологий, нехватка времени и ресурсов и сопротивление изменениям [3, с. 285]. Следовательно, внедрение новых подходов зависит не только от нормативных решений, но и от готовности самих преподавателей.

Заслуживают внимания и эмпирические данные, приведённые П. М. Алексеевой. По результатам более чем трёхсот интервью преподаватели оценили степень освоения собственных ролей следующим образом: роль педагога — около 60 %, воспитателя и администратора — около 40 %, методиста и психолога — около 30 %, исследователя — лишь около 20 % [3, с. 281–282]. Эти цифры показывают разрыв между ожиданиями, которые предъявляют к преподавателю современные подходы, и реальным положением дел: наименее освоенными оказываются именно те роли, которые связаны с научной работой, методическим творчеством и психологической поддержкой студентов.

Отсюда вытекает четвёртый подход — непрерывное образование, которое охватывает и обучающихся, и педагогов. Университет перестаёт быть местом однократного получения диплома и становится центром обучения на протяжении всей жизни: программы дополнительного профессионального образования, профессиональная переподготовка, краткосрочные курсы дополняют основные программы. Применительно к преподавателю П. М. Алексеева анализирует существующие концепции непрерывного профессионального развития и ставит задачу предложить концепцию, отвечающую условиям современного вуза [1, с. 99]. Такая постановка вопроса представляется обоснованной: преподаватель, который сам не учится, не может научить студента учиться.

К названным подходам примыкает исследовательский, или обучение через науку. Его сторонники исходят из того, что университет отличается от иных образовательных организаций единством преподавания и научного поиска. Вовлечение студентов в исследовательские проекты, научные кружки, конференции и подготовку публикаций формирует навыки работы с источниками, критической оценки информации и самостоятельной постановки проблемы. С этим связана и междисциплинарность: сложные задачи современной практики редко укладываются в границы одной отрасли знания, поэтому программы всё чаще строятся на стыке права, экономики, информационных технологий и управления.

Отдельно следует сказать о ценностном, воспитательном подходе. Закон включает воспитание в само понятие образования [7, ст. 2], и в последние годы воспитательная работа закреплена как обязательная составляющая образовательных программ высшего образования. Речь идёт о формировании гражданской позиции, профессиональной этики, уважения к закону и культурному наследию. Для будущего юриста это имеет особое значение, поскольку профессиональная компетентность без устойчивых нравственных ориентиров не гарантирует добросовестного служения праву.

Наконец, ещё одно направление связано с изменением структуры самого высшего образования. Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 г. № 343 начат пилотный проект, предусматривающий два уровня высшего образования — базовое и специализированное, а также аспирантуру как отдельный уровень профессионального образования [6]. Впоследствии проект был продлён, а число его участников расширено. Смысл реформы заключается в отказе от единого для всех направлений срока обучения и в более гибком определении продолжительности программ с учётом потребностей конкретной отрасли. Для обучающихся в магистратуре это означает, что специализированное высшее образование приобретает самостоятельное значение как уровень углублённой профессиональной или исследовательской подготовки.

Таким образом, современные подходы к высшему образованию не исключают, а дополняют друг друга. Компетентностный подход задаёт результат обучения, практико-ориентированный и контекстный — способ его достижения, студентоцентрированный — положение обучающегося, цифровой — технологическую среду, а идея непрерывного образования — временную перспективу. Связующим звеном между ними остаётся преподаватель, роль которого усложняется и расширяется. Поэтому успех преобразований в высшей школе в решающей степени определяется вниманием к профессиональному развитию педагогических кадров и сохранением лучших традиций отечественного университетского образования.

Литература:

1. Алексеева, П. М. Концепции непрерывного профессионального развития преподавателя современного вуза / П. М. Алексеева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 1. — С. 99–105.
2. Алексеева, П. М. Профессиональные роли преподавателя современного вуза / П. М. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 81-3. — С. 13–16.
3. Алексеева, П. М. Трансформация профессиональной роли преподавателя высшей школы в эпоху цифровых инноваций и глобальных вызовов / П. М. Алексеева // Современный учёный. — 2025. — № 7. — С. 279–286.
4. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — Москва : Высшая школа, 1991. — 207 с.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
6. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования : Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2023. — № 20. — Ст. 3535.
7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2012. — № 53 (ч. 1). — Ст. 7598.

Профилактика школьной тревожности и трудностей в период адаптации первоклассников к новым условиям обучения

Пуларгина Анжелика Сергеевна, учитель начальных классов;
Арутюнян Арменуи Гастелловна, учитель начальных классов;
Германова Татьяна Алексеевна, учитель начальных классов;
Медведева Ольга Викторовна, учитель начальных классов
МБОУ «Школа № 164» г. о. Самара

В статье рассматриваются ключевые факторы возникновения школьной тревожности у детей 6–7 лет, анализируются этапы психофизиологической и социальной адаптации к образовательной среде. Авторы приводят эффективные психолого-педагогические методы профилактики дезадаптации, описывают систему взаимодействия школы с семьей и предлагают комплекс диагностических методик для мониторинга эмоционального состояния первоклассников.

Ключевые слова: *школьная тревожность, адаптация первоклассников, дезадаптация, младший школьный возраст, психолого-педагогическое сопровождение, эмоциональная стабильность.*

Введение

Начало школьного обучения — это один из наиболее ответственных, переломных и напряженных этапов в жизни ребенка. Смена ведущей деятельности с игровой на учебную коренным образом меняет социальный статус семилетнего человека. Он сталкивается с новой системой требований со стороны педагогов, расширением круга общения, необходимостью подчиняться строгой дисциплине и резким возрастанием статических и интеллектуальных нагрузок.

По данным современных психолого-педагогических исследований, от 20 % до 60 % младших школьников испытывают серьезные трудности в период адаптации. Внешним выражением и внутренним деструктивным механизмом этих трудностей выступает **школьная тревожность.** Данное состояние не только тормозит процесс усвоения знаний, но и негативно сказывается на соматическом здоровье детей. Своевременная профилактика дезадаптации является приоритетной задачей современной системы начального образования.

Понятие и детерминанты школьной тревожности в 1-м классе

Школьная тревожность в отечественной психологии (Л. И. Божович, А. М. Прихожан) трактуется как специфический вид тревожного состояния, проявляющийся в различных ситуациях учебного процесса [2; 3]. В отличие от общей личностной тревожности, школьная напрямую привязана к образовательной среде и порождается ее факторами.

Основные источники формирования тревожности и трудностей адаптации можно разделить на три блока:

1. Физиологический блок

— **Резкое изменение режима дня:** Организм ребенка сталкивается с необходимостью длительного сохранения статичной позы за партой (до 4–5 уроков в день).

— **Хроническое утомление:** Высокая сенсорная и умственная нагрузка в первые 2–3 недели обучения приводит к истощению нервной системы, нарушению фаз сна и снижению иммунитета.

2. Социально-психологический блок

— **Смена статуса и страх оценки:** Ребенок впервые сталкивается с тем, что его деятельность постоянно оценивается взрослыми и сверстниками. Даже при отсутствии бальной системы в 1-м классе дети считывают невербальные знаки одобрения или порицания.

— **Коммуникативный барьер:** Необходимость самостоятельно выстраивать отношения в новом детском коллективе, конкурировать за внимание учителя и подчиняться новым правилам субординации.

3. Семейный блок

— **Родительский перфекционизм:** Избыточные ожидания близких («ты должен быть лучшим», «ты же будущий отличник») порождают у первоклассника страх не соответствовать идеалу.

— **Проецирование страхов:** Перенос родителями собственного негативного школьного опыта на ребенка, что искусственно повышает уровень его базового напряжения еще до начала учебного года.

Динамика и этапы адаптационного периода

Процесс привыкания к школе не происходит мгновенно. Физиолог М. М. Безруких выделяет три основных этапа психофизиологической адаптации [1].

— **Ориентировочная фаза (первые 2–3 недели):** Характеризуется бурной реакцией всего организма на комплекс новых раздражителей. Все системы работают на пределе своих возможностей, что объясняет частые заболевания первоклассников в сентябре.

— **Фаза неустойчивого приспособления (3–6 недель):** Организм и психика ребенка находят временные, промежуточные варианты реагирования на нагрузку. В этот период могут обостряться поведенческие проблемы: капризы, плаксивость, эмоциональная лабильность или вспышки агрессии.

— **Фаза относительно устойчивой адаптации (от 2 до 6 месяцев):** Происходит выравнивание реакций, формируется стабильный стереотип поведения, ребенок принимает правила школы и находит свое место в классе.

Признаками **дезадаптации** являются: стойкое нежелание идти в школу, утренняя тошнота или головные боли (психосоматика), резкое снижение концентрации внимания, замкнутость или выраженная двигательная заторможенность.

Комплексная система профилактической работы

Эффективная профилактика школьной тревожности требует консолидации усилий всех участников образовательного процесса: педагогов, школьных психологов и родителей.

Направление 1: Психолого-педагогические стратегии в классе

— **Создание «ситуации успеха»:** Педагогу необходимо дозировать сложность заданий. Каждому ребенку должна быть предоставлена возможность пережить радость от успешного выполнения задачи. Важно подчеркивать даже незначительный прогресс ученика по сравнению с его собственными прошлыми результатами, а не с успехами одноклассников.

— **Игровые методы и арт-терапия:** Включение в структуру уроков и групп продленного дня элементов сказкотерапии (например терапевтические сказки О. В. Хухлаевой), рисования на тему «Мои школьные страхи», песочной терапии [4]. Это помогает безопасно отреагировать на накопленное напряжение.

— **Отказ от жесткого контроля и скрытых оценок:** Исключение из практики соревновательных моментов («кто быстрее», «чей ряд лучше»), которые усиливают тревогу у медлительных или чувствительных детей.

— **Здоровьесберегающие технологии:** Регулярное проведение физкультминуток, пальчиковой гимнастики и дыхательных упражнений на расслабление каждые 15–20 минут урока.

Направление 2: Психологический мониторинг (Диагностика)

Для своевременного выявления группы риска школьному психологу рекомендуется использовать верифицированный инструментарий:

Методика	Цель диагностики	Оцениваемые параметры
Тест Филлипса	Изучение уровня и характера тревожности	Страх ситуации проверки знаний, страх несоответствия ожиданиям окружающих, проблемы в отношениях с учителями.
Методика «Домики» (О. А. Орехова)	Диагностика дифференциации эмоциональной сферы	Отношение к школьным предметам, видам деятельности и ключевым людям через цветовые ассоциации.
Рисунок «Я в школе»	Проективная экспресс-диагностика	Выявление скрытых страхов, уровня самооценки, наличия признаков враждебности или изолированности.

Направление 3: Взаимодействие с семейной микросредой

— **Просветительская работа:** Проведение интерактивных родительских собраний и круглых столов, где родителям разъясняется недопустимость критики за первые неудачи.

— **Организация домашней среды:** Помощь родителям в составлении гибкого, но стабильного распорядка дня. Особое внимание уделяется сохранению полноценного 10-часового ночного сна и минимизации экранного времени (гаджетов) во второй половине дня.

— **Эмоциональное принятие:** Обучение родителей техникам активного слушания. Ребенок дома должен чувствовать себя в полной безопасности независимо от своих школьных достижений.

Заключение

Профилактика и преодоление школьной тревожности у первоклассников — это пролонгированный процесс, требующий от педагогов и психологов глубокого понимания психофизиологии младшего школьного возраста. Внедрение комплексных программ сопровождения, гуманизация образовательной среды и снижение оценочного давления в адаптационный период позволяют минимизировать риски развития дезадаптации. Это не только сохраняет психологическое здоровье детей, но и закладывает прочный фундамент для формирования устойчивой внутренней мотивации к дальнейшему обучению.

Литература:

1. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. — М.: Эксмо, 2009. — 464 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
3. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и младший школьный возраст / А. М. Прихожан. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 192 с.
4. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4) / О. В. Хухлаева. — М.: Генезис, 2017. — 344 с.

Формирование лексического навыка у взрослых обучающихся на занятиях по английскому языку с использованием мобильных приложений

Ростаминиа Валерия Адамовна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье рассматривается проблема формирования лексического навыка у взрослых обучающихся в условиях смешанного обучения. Анализируется потенциал мобильных приложений как инструмента интенсификации процесса запоминания и актуализации лексики. Обосновывается эффективность использования цифровых карточек, интервальных повторений и геймификации для преодоления возрастных барьеров в изучении иностранного языка. Представлены методические рекомендации по интеграции мобильных инструментов в учебный процесс.

Ключевые слова: лексический навык, взрослые обучающиеся, мобильное обучение, английский язык, цифровые приложения, интервальные повторения.

Vocabulary skill formation in adult learners in English language classes using mobile applications

Rostaminia Valeriya Adamovna, master's degree student
Moscow International Academy

The article discusses the problem of vocabulary skill formation in adult learners within blended learning environments. The potential of mobile applications as a tool for intensifying the process of memorization and actualization of vocabulary is analyzed. The effectiveness of using digital flashcards, spaced repetition, and gamification to overcome age-related barriers in foreign language learning is substantiated. Methodological recommendations for integrating mobile tools into the educational process are presented.

Keywords: *vocabulary skill, adult learners, mobile learning, English language, mobile applications, spaced repetition.*

Введение

Технологическое обновление процесса обучения выражается в постепенном внедрении информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку. В рамках концепции электронного обучения сформировалось новое направление — M-Learning. Мобильное обучение — это использование портативных мобильных устройств и беспроводных технологий для облегчения, поддержки, оптимизации и расширения процессов обучения и изучения. На сегодняшний день разработано значительное количество мобильных приложений и программ для изучения иностранного языка, направленных на формирование и развитие лексических навыков английского языка. Практика показывает, что мобильные приложения имеют немалое преимущество перед традиционными методами обучения для развития иноязычных лексических навыков обучающихся: интенсификация самостоятельной деятельности, индивидуализация обучения, повышение познавательной активности и мотивации учения, устранение психологического барьера при использовании иностранного языка как средства общения [7, с. 311]. В частности для взрослого населения такой формат обучения как использование мобильных приложений в процессе обучения является наиболее удобным, так как обучающиеся могут продолжать обучаться в любое удобное для них время и в любом месте, уроки обычно не занимают много времени и предлагаются для обучения в интерактивном режиме обучения.

В связи с представленными данными актуальность тематики исследовательской работы обусловлена необходимостью внедрения инновационных приемов и технологии в образовательный процесс взрослого населения с целью формирования устойчивого лексического навыка [3, с. 991]. Современные исследовательские данные подтверждают актуальность применения мобильных телефонов ежедневно (более 80 % взрослых людей используют телефоны), что говорит об актуальности применения мобильных приложений при изучении английского языка взрослыми [1, с. 221]. Основная цель исследовательской работы заключается в теоретическом обосновании и разработке методических приемов и технологии в рамках применения мобильных приложений взрослыми, обучающимися для формирования лексического навыка на занятиях по английскому языку.

Материалы и методы исследования

При выполнении исследовательской работы применялись такие методы как анализ теоретической информации в научно-методических и психолого-педагогических источниках, обобщение и систематизация опыта исследований по данной тематике, моделирование учебного процесса посредством применения мобильных технологий.

С точки зрения Е. Н. Солововой, лексический навык — «это способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь» [5, с. 51]. Данное определение направлено на формирование у обучающихся системы лексических знаний, с целью запоминания слов не только с точки зрения их значения, но и формирует систему правильного лексического употребления в контексте изучаемого текста. В исследовательских работах A. Baddeley лексический навык рассматривается «как автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и ее автоматизированное восприятие в рецептивной речи» [6, с. 191]. Данные определения в основном направлены на формирование четкого заучивания и запоминания лексической информации, в то время как мобильные технологии позволяют расширить данный диапазон до применения в процессе обучения гибких образовательных технологий. Например, возможность применения в учебном процессе теории интервальных повторений на основе, которых создается большинство современных мобильных приложений для изучения английского языка. В основе данной технологии заложены принципы повторения слов через определенный промежуток времени с целью активного запоминания слов в памяти человека. Такая технология является одной из самых эффективных для взрослого населения.

Проведя контент-анализ понятия «лексический навык» мы выявили авторское определение как «автоматизированное, системное повторение определенных операций согласно определённому алгоритму, выбору или комбинации лексических действий направленных на решение определенной коммуникативной задачи». А в свою очередь мобильные приложения позволяют эффективно выстроить переход от использования частных слов в индивидуальном формате к заучиванию слов в разных контекстах и смысловых вариантах [4, с. 94]. Так же мобильные приложения способствуют гибкости образовательного процесса, так как можно проходить обучение в любое удобное время вне зависимости от места нахождения.

Результаты и обсуждение

Обучение взрослых существенно отличается от педагогики, ориентированной на детей и подростков [2, с. 76]. Проведем сравнительный анализ наиболее популярных мобильных приложений, направленных на формирование лексического навыка у взрослого населения (табл.1).

На основании представленных данных в таблице 1 можно сделать вывод о том, что одним из эффективных мобильных приложений является Quizlet, так как именно в данном приложении содержатся наиболее универсальные механизмы

Таблица 1. **Сравнительная характеристика мобильных приложений для формирования лексического навыка**

Критерий	Quizlet	Anki	Lingualeo	«Слова» (RF)
Наличие SRS (спецификация)	Да (в режиме Learn описывается последовательный алгоритм действий, что необходимо совершать для выполнения заданий)	Да (основная функция)	Да (адаптивная система)	Да (встроенная)
Геймификация	Баллы, уровни, матчи	Минимальная	Высокая (уровни, достижения, лиги)	Уровни, достижения
Поддержка русского языка	Полная	Полная	Полная (российская разработка)	Полная (российская разработка)
Создание своих карточек	Да	Да	Да	Да
Мультимедиа	Текст, аудио, изображения	Текст, аудио, изображения, видео	Текст, аудио, видео, статьи	Текст, аудио, изображения
Статистика для преподавателя	Да (Quizlet Teacher). Ежедневный мониторинг знаний организованный посредством графической информации и табличных данных по каждому обучающемуся в отдельности, с указанием на наиболее проблемные темы в изучении.	Нет	Да (Lingualeo для школ)	Да
Преимущества	Простота, готовые наборы, режимы игры, режим квиза направленный на геймификацию образовательного процесса с целью повышения интерактивности и привлекательности образовательного процесса.	Гибкость, алгоритм SRS, офлайн-режим	Российский сервис, много контента, статьи	Российская разработка, низкая стоимость, простой интерфейс
Недостатки	Ограничения бесплатной версии	Сложный интерфейс для новичков	Меньше функций в бесплатной версии	Меньше готовых наборов

и алгоритмы запоминания слов в английском языке. А также в данном приложении можно применять такие элементы геймификации как квиз с помощью которого можно организовывать процесс обучения наиболее интерактивным способом. Anki представляет собой более сложный, но гибкий инструмент, подходящий для самостоятельной работы мотивированных обучающихся. Duolingo и Memrise лучше подходят для начального уровня и поддержания мотивации, но менее эффективны для целенаправленного изучения профессиональной лексики.

Lingualeo является российской образовательной платформой, которая стабильно работает и предлагает широкий функционал для формирования лексического навыка [8]. Ниже представлен пошаговый алгоритм работы преподавателя с данным приложением.

Шаг 1. Создание аккаунта и группы. Преподаватель регистрируется на платформе lingualeo или в мобильном приложении, выбирая тип аккаунта «Преподаватель». После регистрации создаётся виртуальная группа, в которую приглашаются обучающиеся через ссылку или код доступа. Создание группы бесплатно и не требует от студентов оплаты Premium-подписки.

Шаг 2. Создание набора слов. Для каждой темы занятия преподаватель создаёт набор слов (Словарь). На карточке указывается слово на английском языке, перевод, транскрипция, пример предложения и (при возможности) изображение. Приложение автоматически предлагает варианты перевода и примеры из контекста, что ускоряет процесс создания. Для профессиональной лексики рекомендуется добавлять контекстные примеры из реальной практики обучающихся.

Шаг 3. Настройка режимов обучения. Lingualeo предлагает несколько режимов работы со словами:

1) Карточки (Flashcards) — классический режим для самостоятельного изучения.
2) Заучивание (Learn) — режим с элементами SRS, адаптирующийся под успехи студента.
3) Аудирование (Listen), осуществляется посредством тренировки восприятия слов на слух.
4) Написание текстовой информации (Spell), происходит с помощью тренировки продуктивного навыка через ввод прослушанного слова с клавиатуры.

5) Тестирование (Test), осуществляется с помощью автоматической генерации теста по набору слов.

6) Игровые элементы, геймификация учебного процесса (Game), включение в процесс обучения игровых режимов для закрепления лексических навыков.

Шаг 4. Следующий важный шаг — это отслеживание прогресса в режиме «Преподаватель» с детальной статистикой по каждому обучающемуся.

Опыт практического применения

В рамках исследовательской работы проведен педагогический эксперимента, в котором приняли участие 12 человек в возрасте 25–45 лет с уровнем владения английским языком A2–B1.

Обучающимся предлагалось в течение 2-х месяцев применять мобильное приложение Lingualeo с целью формирования лексического навыка по английскому языку. В начале эксперимента проведена входная диагностика уровня знаний иностранных слов по результатам, которого средний балл составил 42 % (рис. 1).

На следующем этапе обучающиеся ознакомлены с приложением Lingualeo, его функционалом и особенностями обучения. В рамках обучения предполагалось ежедневное обучение по 15 минут в день с помощью теории интервальных повторении. По итогам дня проходил ежедневной мониторинг преподавателем обучения и корректировка дальнейших действий.

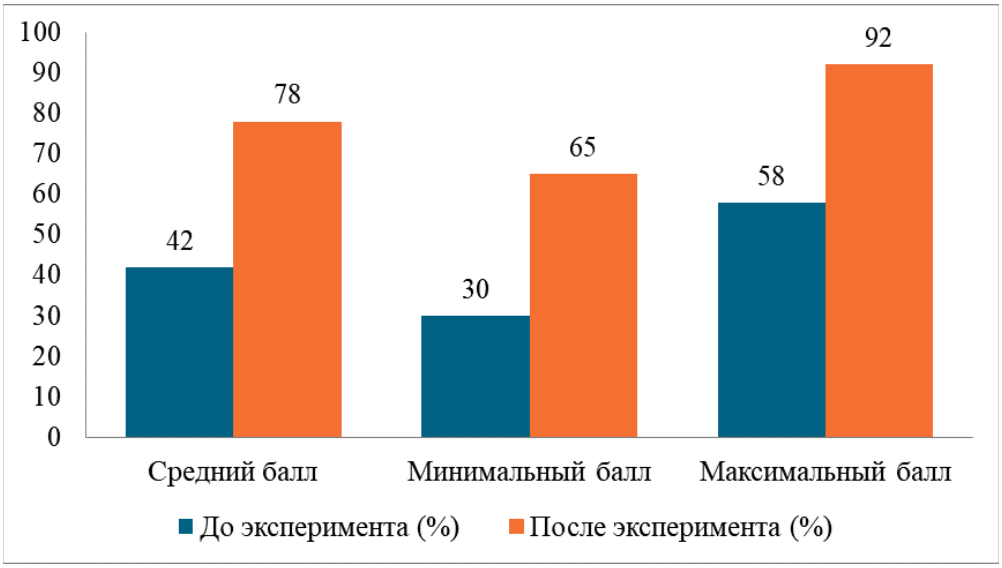

Рис. 1. **Динамика результатов тестирования лексического навыка в ходе проведения эксперимента**

По итогам обучения проведен итоговый тест по лексике в результате, которого средний балл повысился до 78 %, что говорит об эффективности предложенного алгоритма действий по внедрению мобильных приложений в образовательный процесс взрослых при изучении английского языка.

Заключение

Результаты исследования заключаются в разработке пошагового алгоритма внедрения мобильных приложений, которая связывает этапы работы с приложением (создание карточек, тренировка, контроль) с традиционными этапами формирования навыка (семантизация, тренировка, применение). Теоретическая значимость работы состоит в уточнении понятия «мобильная лексическая среда» для взрослых обучающихся. Прикладное значение заключается в возможности использования предложенных методических рекомендаций преподавателями языковых курсов, центров дополнительного образования и вузов при организации смешанного обучения.

Литература:

1. Бахтиозина, М. Г. Особенности разработки и проведения онлайн-курса английского языка делового общения для взрослых обучающихся / М. Г. Бахтиозина, А. Е. Адасова // Филология и культура. — 2023. — № 3(73). — С. 215–224.
2. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное для студентов вузов / М. Т. Громкова. — Москва: ЮНИТИ, 2005. — 496 с.

3. Копылова, Н. В. Развитие креативности как надпрофессионального навыка у взрослых обучающихся на занятиях по деловому английскому языку / Н. В. Копылова, С. А. Домышева // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 9. — С. 986–992.
4. Привалова, Е. Д. Использование интернет-ресурса Instagram[1]* на уроках английского языка со взрослыми обучающимися / Е. Д. Привалова, Г. А. Никитина // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации: Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского / Под редакцией Р. З. Назаровой, Г. А. Никитиной. Том Выпуск 12. — Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2019. — С. 93–96.
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2017. — 223 с.
6. Baddeley A. Working memory and language: An overview // Journal of Communication Disorders. — 2003. — Vol. 36, No 3. — P. 189–201.
7. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development. — 7th ed. — New York: Routledge, 2015. — 432 p.
8. Официальный сайт образовательной платформы Lingualeo [Электронный ресурс]. — URL: https://lingualeo.ru/ru (дата обращения: 20.08.2026).
9. Официальный сайт приложения Anki [Электронный ресурс]. — URL: https://apps.ankiweb.net/ (дата обращения: 20.08.2026).
10. Официальный сайт сервиса Quizlet [Электронный ресурс]. — URL: https://quizlet.com/ru (дата обращения: 20.08.2026).

Применение нейроподхода и нейроигр в совместной работе логопеда и воспитателя по преодолению речевых нарушений у детей 5–7 лет с тяжёлыми нарушения речи

Руднева Виктория Николаевна, учитель-логопед;
Коробко Алина Евгеньевна, воспитатель;
Сазонова Ольга Геннадьевна, воспитатель;
Панасенко Алена Константиновна, воспитатель
МАДОУ г. Краснодара «Детский сад № 216 «Кораблик детства»

В статье рассматривается проблема недостаточной эффективности традиционных логопедических приемов у старших дошкольников с ТНР в условиях усложнения структуры нарушения. Обосновывается необходимость нейропсихологического подхода, основанного на учете мозговых механизмов речи и межполушарного взаимодействия. Описывается модель совместной работы учителя-логопеда и воспитателя с использованием нейроигр. Приводятся конкретные примеры и алгоритм их включения в коррекционно-развивающий процесс.

Ключевые слова: *ТНР, нейропсихологический подход, нейроигры, межполушарное взаимодействие, автоматизация звуков, взаимодействие логопеда и воспитателя, старший дошкольный возраст.*

Введение

Современная практика работы с детьми 5–7 лет с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) показывает, что традиционные логопедические приемы, направленные преимущественно на постановку и автоматизацию звуков, не всегда дают устойчивый результат. Все чаще встречаются дети, у которых нарушение звукопроизношения сочетается с недостаточной сформированностью пространственных представлений, сниженной слухоречевой памятью, трудностями переключения внимания и слабой координацией движений. Эти особенности указывают на то, что в основе речевых трудностей лежат не только артикуляционные механизмы, но и нейропсихологические факторы — несформированность определенных мозговых структур и связей между ними.

В связи с этим в коррекционной педагогике активно развивается нейропсихологический подход, предполагающий воздействие на речь через развитие сенсомоторной сферы, межполушарного взаимодействия и регуляторных функций. Нейроигры становятся все более востребованным инструментом как в работе логопеда,

[1] Продукция компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной на территории РФ

так и в деятельности воспитателя. Однако для устойчивого результата необходима системная совместная работа обоих специалистов, а не эпизодическое использование отдельных упражнений [4].

Цель статьи — представить модель совместной работы логопеда и воспитателя по преодолению речевых нарушений у детей 5–7 лет с ТНР на основе нейроподхода и привести практические примеры нейроигр.

Задачи:

— раскрыть проблему недостаточной эффективности традиционных приемов при ТНР с учетом нейропсихологических особенностей детей;

— обосновать научно-методические основания нейроподхода;

— описать модель распределения ролей между логопедом и воспитателем;

— привести примеры нейроигр для детей 5–7 лет с ТНР.

Проблема: **почему традиционных приемов недостаточно**

В практике групп компенсирующей направленности коррекционная работа традиционно строится вокруг постановки и автоматизации звуков. Логопед проводит индивидуальные и подгрупповые занятия, воспитатель закрепляет речевой материал в режимных моментах. Однако у значительной части детей 5–7 лет с ТНР наблюдаются трудности, которые не объясняются только артикуляционными особенностями.

Во-первых, многие дети испытывают трудности переключения с одного задания на другое, что замедляет темп работы. Во-вторых, у части детей снижена слухоречевая память: они не удерживают материал, отработанный на занятии, и не переносят его в спонтанную речь. В-третьих, часто наблюдается недостаточная сформированность пространственных представлений, проявляющаяся в трудностях ориентировки в схеме тела, на листе бумаги, в пространстве группы. В-четвертых, у многих детей страдает межполушарное взаимодействие, что проявляется в трудностях выполнения двуручных действий и координации движений.

Эти особенности свидетельствуют о сложной структуре речевых нарушений при ТНР: они требуют воздействия не только на речевую функцию, но и на базовые нейропсихологические механизмы, обеспечивающие ее развитие. Традиционные приемы, направленные преимущественно на артикуляцию, не решают этих задач в полном объеме.

Кроме того, существует проблема разрозненности усилий специалистов: логопед использует одни приемы, воспитатель — другие, единая линия коррекционного воздействия отсутствует. Нейроподход позволяет объединить усилия вокруг общих задач развития мозговых механизмов речи.

Научно-методическое обоснование

Нейропсихологический подход опирается на теорию системной динамической локализации высших психических функций А. Р. Лурии. Согласно этой теории, речь является сложной функциональной системой, в реализации которой участвуют различные мозговые структуры. Нарушение речи может быть связано с несформированностью любого звена этой системы — как речевых зон, так и структур, обеспечивающих регуляцию, память, пространственный анализ и синтез.

Нейроподход предполагает диагностику и коррекцию с учетом выявленных слабых звеньев: если страдает слухоречевая память — работа строится на ее развитии; если нарушена регуляция — используются упражнения на переключение и самоконтроль; если несформированы пространственные представления — включаются задания на ориентировку в схеме тела и пространстве [1].

Важным направлением является развитие межполушарного взаимодействия. У детей с речевыми нарушениями часто наблюдается недостаточная согласованность работы полушарий, что затрудняет интеграцию речевой и сенсомоторной информации. Нейроигры, основанные на двуручных и перекрестных движениях, способствуют формированию межполушарных связей и создают базу для более эффективного речевого развития [2].

Кроме того, нейроподход опирается на принцип онтогенетического развития: коррекционная работа строится с учетом последовательности формирования мозговых структур. Сначала развиваются базовые сенсомоторные функции, затем — пространственные представления, и только потом — сложные речевые функции. Поэтому в работе с детьми 5–7 лет с ТНР важно не только автоматизировать звуки, но и обеспечить базу для их закрепления через развитие сенсомоторной сферы.

С точки зрения организации процесса, нейроподход позволяет реализовать принцип единства требований и преемственности между логопедом и воспитателем: оба работают над общими задачами, используя нейроигры как универсальный инструмент, легко адаптируемый к разным этапам коррекции. При этом важно соблюдать баланс между двигательной активностью и речевой нагрузкой, чтобы игра не превращалась в чисто двигательное упражнение.

Модель совместной работы: распределение ролей

Эффективная модель предполагает четкое разделение функций при сохранении единой линии коррекционного воздействия.

Роль учителя-логопеда:

— Нейропсихологическая диагностика (совместно с педагогом-психологом или самостоятельно): выявление слабых звеньев — слухоречевой памяти, пространственных представлений, регуляции, межполушарного взаимодействия.

— Подбор нейроигр, соответствующих выявленным особенностям ребенка и этапу коррекционной работы.

— Проведение индивидуальных и подгрупповых занятий с включением нейроигр (как разминка, пауза между речевыми заданиями, закрепление).

— Подготовка рекомендаций для воспитателя: какие игры использовать, с какой целью, как часто, на что обращать внимание.

— Мониторинг динамики речевого развития и состояния базовых функций.

Роль воспитателя:

— Включение нейроигр в режимные моменты (утренняя гимнастика, динамические паузы, свободная деятельность).

— Использование нейроигр как средства снятия утомления и повышения работоспособности детей.

— Наблюдение за поведением детей в игре: фиксация трудностей и успехов, сообщение логопеду о динамике.

— Поддержание единого речевого режима: воспитатель комментирует выполнение упражнений, побуждает детей проговаривать действия, следит за произношением.

— Создание эмоционально положительной атмосферы: нейроигры должны восприниматься как интересное занятие, а не как дополнительное «упражнение».

Такая модель не требует от воспитателя специальных нейропсихологических знаний — его задача состоит в грамотном использовании предложенных логопедом игр и в наблюдении за детьми. Логопед, в свою очередь, получает обратную связь о том, как дети применяют навыки в неформальной обстановке. Для организации взаимодействия удобно использовать лист взаимодействия специалистов, в котором логопед указывает цель нейроигры, саму игру, речевой материал и рекомендации по частоте использования, а воспитатель отмечает, как дети справляются и какие трудности возникают.

Примеры нейроигр и нейроупражнений (для детей 5–7 лет с ТНР)

Все игры предполагают речевое сопровождение и участие взрослого [3].

Пример 1. **«Перекрестные шаги»** (развитие межполушарного взаимодействия, автоматизация звука [Р] в словах). Ребенок выполняет перекрестные движения: правой рукой касается левого колена, левой рукой — правого. При каждом касании он называет слово с автоматизируемым звуком (рак, рыба, роза, ворона). Взрослый контролирует произношение. Игра используется как разминка в начале занятия или как динамическая пауза. Вариативность: смена движений (локоть к колену, ладонь к противоположной ладони) и речевого материала.

Пример 2. **«Право — лево»** (развитие пространственных представлений, автоматизация звука [Л] в предложениях). Взрослый называет действие, ребенок выполняет его и комментирует: «Я поднимаю правую руку», «Я топаю левой ногой», «Я кладу правую руку на левое плечо». Взрослый следит за правильным произношением звука [Л]. Игра способствует автоматизации звука и формированию схемы тела — базы пространственных представлений.

Пример 3. **«Нейродорожки»** (развитие координации и регуляции, автоматизация звука [Ш] в чистоговорках). На полу или столе выкладываются дорожки с символами (круги, квадраты, стрелки). Ребенок проходит по дорожке, наступая на символы и произнося чистоговорку: «Ша-ша-ша — вот какая мышка». Взрослый контролирует и произношение, и точность движений. Игра используется воспитателем в свободной деятельности и логопедом на занятии; возможна смена символов и речевого материала.

Пример 4. **«Двуручное рисование»** (развитие межполушарного взаимодействия, автоматизация звука [С] в слогах). Ребенок одновременно двумя руками рисует в воздухе или на листе симметричные фигуры (круги, волны, восьмерки), проговаривая слоги: «са», «со», «су», «сы». Взрослый следит за синхронностью движений и произношением. Игра особенно эффективна для детей с трудностями межполушарного взаимодействия.

Пример 5. **«Слушай и делай»** (развитие слухоречевой памяти и регуляции, автоматизация звука [З] в словах). Взрослый называет последовательность из 3–4 слов с автоматизируемым звуком (заяц, зонт, замок, зебра), ребенок повторяет их и выполняет соответствующее движение для каждого слова (заяц — прыжок, зонт — поднять руки вверх, замок — сжать кулаки, зебра — постучать по столу). Игра развивает память, переключение и автоматизирует звук; используется как логопедом, так и воспитателем.

Пример 6. **«Нейроритм»** (развитие чувства ритма и регуляции, автоматизация звука [Ж] в словах). Взрослый задает ритм (хлопки, шаги, постукивания), ребенок повторяет его и называет слово с автоматизируемым звуком на каждый удар: «жук», «жаба», «жираф», «жакет». Игра способствует развитию ритмической структуры речи, что важно при ТНР, и автоматизирует звук в словах; может использоваться воспитателем на музыкальных занятиях и в режимных моментах.

Организация работы и учет возрастных особенностей

При использовании нейроигр важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей 5–7 лет: продолжается активное формирование мозговых структур, поэтому упражнения должны быть дозированными. Продолжительность одной игры — 3–5 минут, общее время использования нейроигр в течение дня не должно превышать 10–15 минут.

Игры должны быть эмоционально привлекательными. Если игра вызывает напряжение или тревогу, ее следует заменить. Взрослый создает ситуацию успеха: начинает с простых движений, постепенно усложняет задачу, хвалит за правильное выполнение.

Важно соблюдать принцип постепенности: сначала ребенок осваивает движение, затем учится сочетать его с речью, и только потом выполняет задание с речевым сопровождением в усложненных условиях. Не следует требовать одновременного выполнения сложного движения и правильного произношения, если каждый компонент еще не освоен отдельно.

При организации работы с воспитателем важно учитывать его загруженность: рекомендованные логопедом игры должны быть простыми и не требовать специального оборудования. Достаточно движений, хлопков, мячей, массажных ковриков — того, что есть в группе.

Ожидаемые результаты

При системном использовании нейроподхода и нейроигр в совместной работе логопеда и воспитателя можно ожидать:

— улучшения состояния базовых функций (слухоречевой памяти, пространственных представлений, регуляции, межполушарного взаимодействия), что создает базу для эффективной коррекции речи;

— сокращения сроков автоматизации звуков за счет включения двигательных и ритмических компонентов;

— повышения интереса детей к занятиям и снижения утомляемости;

— улучшения переноса навыка в спонтанную речь за счет использования нейроигр в режимных моментах;

— повышения компетентности воспитателя и укрепления взаимодействия между специалистами.

Заключение

Нейроподход и нейроигры являются перспективным направлением коррекционной работы с детьми 5–7 лет с ТНР. Они позволяют воздействовать не только на речевую функцию, но и на базовые мозговые механизмы, обеспечивающие ее развитие, что особенно важно при сложной структуре нарушения. Ключевое условие успеха — согласованность действий логопеда и воспитателя, а также системность и постепенность в использовании нейроигр.

Представленная модель может быть адаптирована для работы с детьми с различными речевыми нарушениями и использована в группах компенсирующей и комбинированной направленности. Дальнейшее исследование может быть связано с оценкой эффективности конкретных нейроигр и разработкой критериев мониторинга динамики базовых функций у детей с ТНР.

Литература:

1. Лурия. А. Р. Основы нейропсихологии. / А. Р. Лурия. — М.: Изд-во МГУ, 1993. — 374 с.
2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. -М.: Генезис, 2007. — 474 с.
3. Данилович, Е. А. Автоматизация звуков у детей с общим недоразвитием речи с использованием нейропсихологических игр и упражнений: Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы / Е. А. Данилович. — сб. науч. ст. -Барановичи: БарГУ, 2024. — 297–298 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155).

Совершенствование деятельности органов по делам молодежи в системе профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних

Рыжих Мария Сергеевна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье рассматриваются полномочия органов по делам молодежи как участников системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, закрепленные Федеральным законом от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ. Анализируются основные направления их деятельности: участие в целевых программах, организационно-методическое обеспечение и координация работы подведомственных учреждений, поддержка общественных объединений, организация отдыха, досуга и занятости несовершеннолетних, участие в индивидуальной профилактической работе и социальной реабилитации. На основе анализа нормативного регулирования и научных публикаций предложены меры по совершенствованию межведомственного взаимодействия, индивидуального сопровождения и оценки результатов профилактической деятельности.

Ключевые слова: *органы по делам молодёжи, профилактика безнадзорности, правонарушения несовершеннолетних, индивидуальная профилактическая работа, межведомственное взаимодействие.*

Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних включает не только выявление противоправного поведения, но и организацию помощи, которая позволяет подростку оставаться включенным в обучение, досуг и социально полезную деятельность. В этой работе у органов в сфере молодежной политики

есть определенная законом роль: они могут организовывать профилактические программы, координировать работу подведомственных учреждений, поддерживать общественные объединения и помогать несовершеннолетним получать доступ к досугу и занятости. Следовательно, совершенствование их деятельности следует связывать с реализацией уже предусмотренных законом полномочий, а не с признанием отсутствия такой работы [1, ст. 4, 17].

Цель исследования — определить роль содержание полномочий органов в сфере молодежной политики и учреждений молодежной политики, закрепленных Федеральным законом № 120-ФЗ, и разработать конкретные предложения по совершенствованию порядка их реализации. Методологическую основу составили формально-юридический и системный методы, а также анализ нормативных правовых актов и научных публикаций.

При анализе законодательства необходимо учитывать изменения, внесенные Федеральным законом от 4 августа 2026 г. № 311-ФЗ. Его статья 4 изменила, в частности, положения статей 9 и 17 Федерального закона № 120-ФЗ. Эти изменения вступили в силу со дня официального опубликования- 4 августа 2026 г. [2, ст. 4, 7].

Статья 4 Федерального закона № 120-ФЗ относит органы в сфере молодежной политики к субъектам системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. При этом статья 17 разграничивает полномочия самого органа и учреждений молодежной политики. Такое разграничение важно для практики: орган организует программы и координирует деятельность учреждений, тогда как учреждения непосредственно предоставляют социальные, правовые и иные услуги, участвуют в индивидуальной профилактической работе и реализуют программы социальной реабилитации [1, ст. 4, 17].

Пункт 1 статьи 17 закрепляет пять направлений деятельности органов: участие в разработке и реализации целевых профилактических программ; организационно-методическое обеспечение и координацию работы учреждений молодежной политики; содействие общественным объединениям и организациям, участвующим в профилактике; участие в конкурсной финансовой поддержке общественных объединений; участие в организации отдыха, досуга и занятости несовершеннолетних и их вовлечении в реализацию молодежной политики. Пункт 2 той же статьи определяет задачи учреждений: предоставление услуг, индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении, и разработка программ социальной реабилитации [1, ст. 17].

Еще одна значимая норма содержится в подпункте 8 пункта 2 статьи 9 Закона № 120-ФЗ. В предусмотренных законом случаях органы и учреждения системы профилактики должны незамедлительно направлять органу в сфере молодежной политики информацию о несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении и нуждающихся в помощи с организацией отдыха, досуга, занятости и вовлечением в реализацию молодежной политики [1, ст. 9]. Таким образом, законодатель предусматривает не только полномочия по организации мероприятий, но и конкретный механизм передачи сведений о подростке, которому требуется соответствующая помощь.

Из сочетания статей 9 и 17 следует практическая задача: после получения информации необходимо определить, какая именно услуга доступна несовершеннолетнему, какое учреждение может ее предоставить и как будет подтвержден результат направления. Сам Федеральный закон № 120-ФЗ определяет основание передачи сведений и основные направления деятельности органа, однако не содержит единой подробной последовательности действий после получения такой информации. Это создает пространство для конкретизации порядка на региональном уровне без изменения распределения полномочий между субъектами профилактики.

Научные работы о профилактике несовершеннолетних обращают внимание на значение правового разграничения компетенции и согласованности действий разных органов. Свечников Н. И. и Хальметов А. И. подчеркивают, что совместная профилактическая деятельность должна строиться на правовой основе и предполагает согласование методов и обязанностей субъектов [4, с. 88]. Исследования организации профилактики также рассматривают индивидуальный подход как важное условие выбора мер с учетом обстоятельств несовершеннолетнего [3, с. 84; 5, с. 163–164]. Эти положения позволяют сформулировать предложения, непосредственно связанные с полномочиями, закрепленными в статье 17 Закона № 120-ФЗ.

Предложения по совершенствованию реализации полномочий можем выделить следующие:

1. Конкретизация целевых профилактических программ. Подпункт 1 пункта 1 статьи 17 предусматривает участие органов в разработке и реализации целевых программ. Чтобы такая программа связывала планируемые мероприятия с получением помощи конкретными подростками, предлагается включать в ее паспорт пять обязательных элементов: целевую группу; перечень предоставляемых услуг; учреждения и должностных лиц, отвечающих за каждую услугу; порядок направления несовершеннолетних; показатели результата. Например, если в программе предусмотрены бесплатные клубы по интересам, результат следует измерять не только количеством открытых клубов и проведенных занятий, но и числом подростков, которым предложены места, фактически приступивших к занятиям и продолжающих посещать их через установленный период. Для мероприятий по занятости отдельно следует фиксировать число доступных мест и число несовершеннолетних, которые смогли ими воспользоваться.

2. Установление понятного порядка межведомственного взаимодействия. Подпункт 2 пункта 1 статьи 17 возлагает на органы организационно-методическое обеспечение и координацию деятельности подведомственных

учреждений, а статья 9 определяет основание направления им информации. В региональном порядке целесообразно закрепить алгоритм обработки такой информации. В качестве предложения можно установить, что после получения сведений орган регистрирует их и определяет ответственное учреждение; в течение пяти рабочих дней организует уточнение потребности несовершеннолетнего в отдыхе, досуге или занятости и подбирает не менее одного реально доступного варианта; при отсутствии подходящего варианта в ближайшем учреждении предлагает альтернативу, включая учреждение в другом районе или бесплатную программу партнера. Сроки в этом предложении являются предлагаемыми, а не действующими федеральными сроками.

Для обратной связи предлагается предусмотреть уведомление направившего сведения субъекта о том, что обращение рассмотрено и какой организационный шаг предпринят: предложена услуга, назначено первичное посещение либо подобран альтернативный вариант. В уведомлении не следует передавать избыточные сведения о семье, здоровье или иных обстоятельствах несовершеннолетнего. Объем и способ передачи информации должны соответствовать законодательству о персональных данных и принципу конфиденциальности, закрепленному в Законе № 120-ФЗ [1, ст. 2, 9]. Такой порядок позволит связать передачу информации с конкретным действием, не перекладывая на орган в сфере молодежной политики полномочия полиции, образовательных организаций, комиссии по делам несовершеннолетних или социальной защиты.

3. Введение индивидуального маршрута предоставления услуг. Для случаев, когда подростку требуется помощь нескольких учреждений, предлагается использовать краткий индивидуальный маршрут. В него целесообразно включать только необходимые сведения: выявленную потребность; выбранные услуги; название учреждения, готового принять подростка; контакт ответственного специалиста; предполагаемую дату первого посещения; дату проверки результата. Например, если подросток нуждается в организованном досуге и профессиональной ориентации, в маршруте могут быть указаны молодежный клуб, дата первой встречи и направление на профориентационное мероприятие. Если предложенная форма не подходит из-за расписания, стоимости, транспортной доступности или интересов подростка, ответственный специалист предлагает другой вариант и фиксирует решение. Маршрут должен быть инструментом организации помощи, а не дополнительной санкцией или самостоятельной формой учета несовершеннолетнего.

Для оценки маршрута предлагается использовать три этапа: подтверждение, что подростку предложен конкретный вариант; проверка, что он смог приступить к участию; повторная оценка после одного месяца. Такой подход позволит отличать формальное направление в учреждение от фактически полученной услуги. Если подросток отказался от предложенного занятия, следует зафиксировать причину в обобщенном виде и предложить альтернативу, а не автоматически считать профилактическое мероприятие выполненным.

4. Повышение адресности организации отдыха, досуга и занятости. Подпункт 5 пункта 1 статьи 17 предусматривает участие органов в организации таких форм деятельности. Для реализации этого полномочия предлагается вести на муниципальном уровне единый каталог доступных программ. По каждой программе необходимо указывать возраст участников, профиль занятий, расписание, адрес, стоимость, число свободных мест, порядок записи, наличие бесплатных или льготных мест и контакт ответственного лица. Каталог целесообразно обновлять не реже одного раза в квартал, а сведения о свободных местах — по мере их изменения. Это поможет специалисту выбирать услугу не по общему названию кружка, а с учетом реальной доступности для конкретного несовершеннолетнего.

При формировании каталога важно учитывать различия между городскими и сельскими территориями. Если подросток не может посещать учреждение из-за удаленности, орган может согласовать участие в ближайшем учреждении, выездное занятие, мобильную программу или иной доступный формат. Если существенным препятствием является стоимость, следует в первую очередь проверять наличие бесплатных мест, муниципальных льгот или партнерской программы. Для занятости несовершеннолетних каталог должен содержать только предложения, допускаемые трудовым законодательством с учетом возраста и иных установленных ограничений. Тем самым организация досуга и занятости становится не просто перечнем мероприятий, а механизмом подбора доступной услуги.

5. Более прозрачные правила поддержки общественных объединений. Подпункты 3 и 4 пункта 1 статьи 17 предусматривают содействие организациям, участвующим в профилактике, и участие органов в их конкурсной финансовой поддержке. При проведении муниципальных конкурсов предлагается оценивать проекты по заранее объявленным критериям: соответствие целям профилактики; квалификация работников и волонтеров; наличие бесплатных мест для несовершеннолетних, которым требуется помощь; доступность для жителей разных территорий; готовность предоставить отчет об участии подростков и продолжительности их включения в программу. В соглашении о поддержке целесообразно закреплять не только число мероприятий, но и обязательство организации информировать орган о свободных местах и фактическом проведении занятий. Это повысит связь между бюджетной поддержкой и возможностью подростка получить услугу.

6. Содержательное наполнение индивидуальной профилактической работы учреждениями молодежной политики. Пункт 2 статьи 17 предоставляет учреждениям полномочия оказывать социальные, правовые и иные услуги,

участвовать в индивидуальной профилактической работе и реализовывать программы социальной реабилитации. Для практической реализации этих положений предлагается рекомендовать учреждениям минимальную структуру программы сопровождения: первичное определение потребностей подростка; согласование целей работы с самим несовершеннолетним и, когда это требуется, его законным представителем; перечень услуг и занятий; ответственное лицо; срок повторного обсуждения; порядок завершения сопровождения или передачи его другому субъекту. Такая структура не подменяет индивидуальную профилактическую работу других органов, а позволяет учреждению организовать свою часть работы в понятной последовательности [1, ст. 17; 6, с. 11–14].

Например, если подросток перестал посещать молодежный клуб, учреждение должно не только отметить прекращение посещения, но и выяснить организационную причину: неудобное время, удаленность, конфликт в группе или отсутствие интереса к содержанию занятий. В зависимости от ситуации подростку можно предложить другую секцию, волонтерскую группу, профориентационное занятие или консультацию специалиста. При этом сведения о причинах прекращения посещений должны фиксироваться только в объеме, необходимом для организации помощи, и с соблюдением требований конфиденциальности.

7. Оценка результативности по измеримым показателям. Для органов, координирующих работу учреждений, предлагается применять небольшой набор единообразных показателей. К ним могут относиться: срок от получения информации по статье 9 до предложения конкретной услуги; доля направлений, по которым подростку предложен реально доступный вариант; доля подростков, приступивших к посещению в течение 30 дней; доля продолжающих участие через три месяца; количество бесплатных мест, предоставленных по направлению субъектов профилактики; количество проектов общественных объединений, которые обеспечили участие целевой группы. Показатели не должны превращаться в формальную отчетность и использоваться для оценки конкретного подростка. Их назначение — показать, на каком этапе услуга становится недоступной и какие организационные решения следует изменить.

Для сопоставимости результатов рекомендуется утвердить единые определения показателей и отчетный период, например, календарный квартал. В отчетах следует разграничивать количественные показатели — сколько обращений поступило, сколько мест имелось, сколько мероприятий состоялось — и показатели фактического результата, отражающие начало и продолжение участия. Сведения для анализа необходимо агрегировать; публикация данных, позволяющих установить личность несовершеннолетнего или раскрыть его социальное положение, недопустима. При этом статистика преступности несовершеннолетних может использоваться как общий контекст для оценки профилактической работы, однако она не должна подменять показатели деятельности конкретного учреждения: на изменение преступности влияют действия всех субъектов системы профилактики и более широкий круг обстоятельств [7, с. 17–18].

Для нормативного закрепления описанного алгоритма предлагается не расширять перечень субъектов профилактики и не передавать органам в сфере молодежной политики полномочия других ведомств. Задача — установить понятную последовательность реализации уже закрепленных полномочий: получение информации, выбор доступной услуги, направление в учреждение и обратная связь. До внесения поправки аналогичный порядок может быть принят на региональном уровне в рамках действующей компетенции, а федеральное уточнение позволит унифицировать подход к его основным элементам.

Таким образом, Федеральный закон № 120-ФЗ уже предусматривает конкретные полномочия органов в сфере молодежной политики: участие в целевых профилактических программах, организационно-методическое сопровождение учреждений, поддержку общественных объединений, участие в организации отдыха, досуга и занятости несовершеннолетних. Учреждения молодежной политики, в свою очередь, предоставляют услуги, участвуют в индивидуальной профилактической работе и реализуют программы социальной реабилитации [1, ст. 17]. Следовательно, основной вопрос совершенствования заключается в том, как обеспечить последовательное применение этих полномочий на практике.

К конкретным предложениям относятся: закрепление регионального алгоритма рассмотрения информации, поступившей по статье 9; применение индивидуального маршрута предоставления услуг в случаях, когда требуется помощь нескольких учреждений; ведение актуального каталога доступных программ отдыха, досуга и занятости; установление прозрачных критериев поддержки общественных объединений; использование показателей, отражающих фактическое получение услуги, а не только количество мероприятий. Предлагаемое дополнение статьи 17 направлено на закрепление процедуры взаимодействия и обратной связи при организации помощи. Реализация этих мер позволит сделать предусмотренные законом полномочия более конкретными и проверяемыми, сохранив при этом установленное разграничение компетенции субъектов системы профилактики.

Литература:

1. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 26 (часть 1) ст. 3851.

2. О внесении изменений в Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации: федеральный закон от 4 августа 2026 г. № 311-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации от 23 июля 2026 г.
3. Шумский, В. В., Ткаченко В. В. Направления совершенствования деятельности подразделений по делам несовершеннолетних // Северо-Кавказский юридический вестник. 2023. № 2. С. 80–84.
4. Свечников, Н. И., Хальметов А. И. Взаимодействие служб и подразделений полиции с государственными органами и органами местного самоуправления по профилактике безнадзорности и административных правонарушений несовершеннолетних // Наука. Общество. Государство. 2022. Т. 10, № 3. С. 84–92.
5. Тлупова, А. В., Карчаева К. А. К вопросу профилактической деятельности подразделений по делам несовершеннолетних // Образование и право. 2022. № 7. С. 51–54.
6. Радченко, К. Н. Общая и социально-правовая характеристика системы предупреждения преступности несовершеннолетних // Legal Bulletin. 2022. Т. 7, № 2. С. 9–16.
7. Фролова, С. М. Основные направления совершенствования профилактики преступлений несовершеннолетних // Вопросы ювенальной юстиции. 2025. № 4. С. 16–19.

Реализация дидактических задач в географическом образовании средствами цифровой платформы Yonote

Скатова Илария Павловна, студент магистратуры
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В статье рассматриваются возможности применения цифровой платформы Yonote для эффективной реализации дидактических задач в рамках школьного курса географии 6 класса при изучении раздела «Гидросфера». Анализируются дидактические свойства платформы, предлагаются конкретные методические решения и модели организации учебной деятельности, направленные на развитие познавательной самостоятельности и исследовательских навыков учащихся.

Ключевые слова: *цифровая платформа, география в школе, цифровая образовательная среда, методика обучения, дидактические задачи, персонализация обучения.*

Современная система образования находится в состоянии активной трансформации, вызванной цифровизацией всех сфер общественной жизни. Перед школьной географией, как учебным предметом, стоящим на стыке естественных и общественных наук, стоят сложные и многогранные задачи: не только передать знания, но и сформировать географическое мышление. Традиционные методы обучения зачастую не в полной мере справляются с этими вызовами, требуя интеграции новых, гибких и интерактивных инструментов [2, с. 256; 7, с. 359]. Дидактические задачи в географии направлены на овладение учащимися основами исследовательской деятельности, включая умение видеть проблемы, ставить вопросы, анализировать, сравнивать и моделировать [6, с. 134]. Для их успешной реализации необходим такой образовательный инструмент, который бы сочетал в себе структурированность базы знаний, гибкость в организации контента и возможности для коллаборации.

Цифровая платформа Yonote, изначально создававшаяся как инструмент для управления проектами и личными знаниями, обладает уникальным потенциалом для применения в образовательном процессе. Её блочная архитектура, интеграция разнообразных типов контента (текст, таблицы, карты, видео, аудио, веб-ссылки) и мощные средства для совместной работы открывают новые возможности для реализации системно-деятельностного подхода в обучении географии.

Платформа Yonote представляет собой виртуальный «блокнот», который может содержать разнообразные материалы: тексты, изображения, видео, презентации, ссылки на внешние ресурсы и интерактивные задания. Это позволяет:

– *систематизировать учебный материал:* все ресурсы урока собраны в одном месте, что обеспечивает логичную и понятную структуру занятия;

– *обеспечить наглядность:* использование анимированных схем, карт и иллюстраций делает сложные процессы, такие как мировой круговорот воды, доступными для понимания учащимися;

– *организовать дифференцированную работу:* учитель может разместить задания разного уровня сложности, позволяя каждому ученику работать в индивидуальном темпе;

– *осуществлять оперативный контроль:* встроенные инструменты и интеграция с такими сервисами, как Quizlet, позволяют мгновенно проверить уровень усвоения терминов и фактов.

Также особенностью платформы является наличие средств коллаборации. Несколько пользователей могут одновременно работать над одной страницей, оставлять комментарии и упоминать друг друга. Это создает основу для организации групповых проектов.

Далее проанализируем, как с помощью Yonote можно решить ключевые дидактические задачи на уроке географии в 6 классе по теме «Гидросфера и методы её изучения. Части гидросферы. Мировой круговорот воды. Значение гидросферы» [1; 4].

Основные дидактические задачи и их решение средствами Yonote:

1. Мотивация и актуализация знаний. В начале «блокнота» размещается тематическая презентация. На первых слайдах — изображения Земли, океанов, айсбергов с вопросами: «Какие оболочки Земли вы знаете?», «Где на Земле находится вода?», «Связаны ли между собой капля дождя и айсберг в океане?». Это создает эмоциональный настрой и пробуждает познавательный интерес.

2. Изучение нового материала с обеспечением наглядности. Основной теоретический материал структурирован в презентации, где каждый блок посвящен отдельной части гидросферы. Ключевые определения темы выделены для удобства запоминания. Для объяснения сути мирового круговорота воды используется не статичная, а анимированная схема. На ней поэтапно появляются стрелки, показывающие движение воды: испарение с поверхности океана → перенос влаги воздушными массами → выпадение осадков над сушей и океаном → сток рек → возврат в океан. Такой подход превращает абстрактное понятие в зримый и динамичный процесс [5, с. 286].

3. Первичное закрепление и отработка понятийного аппарата. После теоретического блока ученики переходят к интерактивному рабочему листу, встроенному в платформу (см. рис. 1). Также прямо в материал урока интегрируется набор карточек Quizlet по теме. Ученики могут сразу же в режиме урока или дома отработать термины в форматах «заучивание», «карточки» или «подбор». Это эффективный и игровой способ запомнить ключевые понятия.

4. Контроль и оценка знаний. Функционал платформы позволяет создать небольшой итоговый тест (в формате викторины или опроса) для проверки понимания темы. Кроме того, учитель может отслеживать активность учащихся при работе с рабочим листом и карточками Quizlet, что дает возможность для формирующего оценивания в процессе урока.

Использование цифровой платформы Yonote на уроке географии позволяет комплексно подойти к ре-



ИМЯ: _____ ДАТА: _____

ГИДРОСФЕРА И МЕТОДЫ ЕЁ ИЗУЧЕНИЯ. ЧАСТИ ГИДРОСФЕРЫ. МИРОВОЙ КРУГОВОРОТ ВОДЫ. ЗНАЧЕНИЕ ГИДРОСФЕРЫ

ЗАДАНИЕ № 1.

Заполни пропуски:

1. _____ – это водная оболочка Земли.
2. К жидкой воде относятся: _____, _____, _____.
3. К твёрдой воде относятся: _____, _____.
4. В атмосфере вода находится в виде _____.

ЗАДАНИЕ № 2.

Распредели проценты воды по частям гидросферы:

96 % – _____
2 % – _____
2 % – _____
0,02 % – _____

ЗАДАНИЕ № 3.

Напиши три главных свойства воды и поясни, почему они важны для жизни:

1. _____
2. _____
3. _____

ЗАДАНИЕ № 4.

Почему гидросферу называют «основой жизни»?

ОТВЕТ:

Рис. 1. **Пример рабочего листа (составлено автором)**

шению основных дидактических задач: обучающей, развивающей и воспитывающей. Урок приобретает целостность, динамичность и соответствует принципам наглядности и доступности. Интерактивные элементы и мгновенная обратная связь повышают учебную мотивацию учащихся и способствуют более глубокому и осознанному усвоению сложного географического материала. Таким образом, Yonote выступает как целостная цифровая образовательная система, способная трансформировать процесс изучения географии из пассивного усвоения информации в активную познавательную деятельность. Ресурс не заменяет учителя, но становится тем цифровым ассистентом, который помогает построить персонализированное и по-настоящему познавательное географическое образование для школьников XXI века.

Литература:

1. География: 5–6-е классы: учебник / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина [и др.]. — 12-е изд., перераб. — Москва: Просвещение, 2023. 191 с.
2. Мазанюк Е. Ф. Цифровые платформы как метод решения различных образовательных задач в цифровом пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–2. С. 255–258.
3. Программа «Yonote». URL: https://ilariaskatova.yonote.ru/share/9c289869–0222–47d8–86a2-a0d5895d8fe1 (дата обращения 14.11.2026).
4. Сухоруков В. Д., Суслов В. Г. Методика обучения географии: учебник и практикум для вузов / В. Д. Сухоруков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. 365 с.
5. Таможняя Е. А., Смирнова М. С., Душина И. В. Методика обучения географии: учебник и практикум для вузов; под общей редакцией Е. А. Таможней. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 321 с.
6. Чернов К. С., Косенко Е. А., Ермолаева В. В. Влияние информационных технологий на образование и главная проблема современного образования в России // Молодой ученый. 2018. № 22. С. 358–360.

Формирование грамматических навыков у учащихся 6–7-х классов посредством интерактивных заданий на онлайн-платформах на уроках английского языка

Смирнов Савва Алексеевич, студент магистратуры
Научный руководитель: Юсупова Татьяна Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный гуманитарно-технологический университет (Московская область)

Работа посвящена формированию грамматических навыков у учащихся 6–7 классов средствами интерактивных онлайн-платформ (Wordwall, Onlinetestpad, Яндекс.Доска, Native-English, Gramaro) [8]. Рассматриваются дидактические аспекты интеграции этих инструментов в цифровую образовательную среду; приводятся данные педагогического эксперимента с участием 55 семиклассников. Показано, что системное включение онлайн-платформ в систему упражнений повышает качество обученности, учебную мотивацию и способствует автоматизации речевого действия при оптимизации когнитивной нагрузки.

Ключевые слова: *грамматический навык, цифровая дидактика, онлайн-платформы, геймификация, обучение английскому языку, когнитивная нагрузка, автоматизация речевого действия.*

Теоретические основы и проблемное поле исследования

В методике обучения иностранным языкам грамматический навык определяется как автоматизированный компонент речевого умения, обеспечивающий стабильно правильное и коммуникативно целесообразное употребление грамматических форм **[1; 4].** В трудах И. Л. Бим, Е. И. Пассова и С. Ф. Шатилова процесс формирования данного навыка описывается через триаду этапов: презентация (ознакомление с формой и значением), тренировка (автоматизация действия) и применение (включение в речевую практику) **[1; 4; 7].**

Наиболее уязвимым звеном в условиях классно-урочной системы является этап тренировки. Механическое выполнение подстановочных упражнений в учебнике приводит к быстрой утомляемости учащихся 6–7 классов, снижению учебной мотивации и формированию «пассивного знания», когда ученик знает правило, но не может применить его в спонтанной речи **[2].**

Анализ научных работ (Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, П. В. Сысоев) показывает **[5; 6]**, что цифровизация образования предлагает инструменты, способные разрешить противоречие между необходимостью многократного повто-

рения (для автоматизации навыка) и ограниченным временем урока. Однако на практике применение онлайн-платформ часто носит бессистемный характер, сводясь к развлекательному элементу, а не к полноценной методической тренировке.

Исследование базируется на гипотезе о том, что систематическое применение интерактивных заданий на специализированных онлайн-платформах, встроенное в структуру урока и учитывающее психофизиологические особенности подростков, способно повысить качественные показатели сформированности грамматических навыков.

Дидактический потенциал онлайн-платформ для формирования грамматических навыков

Современная образовательная среда предлагает широкий спектр цифровых инструментов, которые можно классифицировать по типу взаимодействия и методической задаче [**3; 6**].

1. Платформы-конструкторы для геймификации и мгновенной обратной связи (Wordwall, LearningApps, Kahoot!, Quizlet).

Эти сервисы позволяют создавать интерактивные упражнения на сортировку, сопоставление, выбор правильного варианта. Их ценность заключается в мгновенной автоматической проверке, что исключает закрепление ошибочной грамматической формы в памяти учащегося. Игровая оболочка (соревновательный элемент в Kahoot!, механика «найди пару» в Wordwall) активизирует непроизвольное внимание подростков.

2. Тестовые среды и интерактивные рабочие листы (Onlinetestpad).

Данный сервис выходит за рамки простой викторины. Функционал Onlinetestpad позволяет создавать нелинейные тесты, интерактивные диктанты и рабочие листы с разными типами заданий (открытый ответ, эссе, аудирование). Для грамматики важна возможность настройки ветвления: при неправильном ответе ученик автоматически переводится на слайд с объяснением правила. Это реализует принцип дифференцированного обучения и позволяет организовать самостоятельную работу над ошибками.

3. Инструменты совместной работы и визуализации (Яндекс.Доска).

В отличие от классических обучающих платформ, Яндекс.Доска (и ее аналоги) представляет собой бесконечное интерактивное полотно. Ее применение для формирования грамматических навыков реализуется через создание «ментальных карт» (mind maps) грамматических времен. Учащиеся в реальном времени совместно заполняют схемы (например, маркеры Present Perfect), перемещают карточки, дорисовывают схемы предложений. Это способствует переходу грамматического материала из кратковременной памяти в долговременную за счет визуализации и коллаборации.

4. Специализированные тренажеры (Native-English, Gramaro).

Эти ресурсы направлены на узкую задачу — отработку грамматики.

– *Native-English* предлагает систему интерактивных упражнений, построенных по принципу «от простого к сложному», с подробным разбором каждой ошибки.

– *Gramaro* (доступный в формате мобильного приложения) использует механику микрообучения (microlearning). Пользователю предлагается выполнять по 5–10 коротких упражнений в день. Механика «свайпов» и мгновенный фидбэк делают процесс тренировки максимально приближенным к привычным цифровым привычкам подростков, позволяя тренировать навык в фоновом режиме.

Организация опытно-экспериментальной работы

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Рошаль. В эксперименте приняли участие 55 учащихся 7-х классов. Были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ — 28 человек) и контрольная (КГ — 27 человек), сопоставимые по исходному уровню успеваемости.

В качестве критериев сформированности навыка оценивались:

1. Правильность выбора грамматической формы (ориентировочная основа действия).
2. Правильность оформления (морфолого-синтаксическое действие).
3. Скорость и уместность употребления в связном контексте (речевое действие).

На констатирующем этапе был проведен тест из 25 заданий, направленный на проверку тем «Present Perfect vs Past Simple», «Past Continuous», «Степени сравнения прилагательных». Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1. **Результаты констатирующего этапа**

Уровень сформированности	ЭГ (28 чел.)	%	КГ (27 чел.)	%
Высокий	4	14 %	4	15 %
Средний	15	54 %	14	52 %
Низкий	9	32 %	9	33 %

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что в обеих группах преобладает средний и низкий уровень. Типичными ошибками стали: смешение времен Present Perfect и Past Simple, образование степеней сравнения двусложных прилагательных (например, *more easier*), а также ошибки в построении вопросительных предложений в Past Continuous.

На формирующем этапе (12 уроков) в ЭГ применялся разработанный комплекс интерактивных заданий. Обучение строилось по схеме:

1. Визуализация: на платформе Яндекс.Доска учащиеся совместно создавали интеллект-карту «Времена английского глагола», распределяя маркеры времени (already, yesterday, since) по соответствующим группам.

2. Тренировка формы: на платформе Wordwall использовались шаблоны «Сортировка по группам» и «Найди пару» для отработки форм неправильных глаголов и степеней сравнения.

3. Контекстное применение: на платформе Onlinetestpad выполнялись интерактивные тесты с разветвленной логикой. При ошибке учащийся перенаправлялся на слайд с правилом.

4. Мобильная практика: в качестве домашнего задания учащимся ЭГ предлагалось ежедневно выполнять по 5–10 минут упражнений в приложении Gramaro. Учитель отслеживал статистику выполнения заданий через личный кабинет платформы.

В контрольной группе обучение проводилось по традиционной методике с использованием упражнений учебника и печатных дидактических материалов.

На контрольном этапе был проведен срез, аналогичный констатирующему, но с иным лексическим наполнением. Сравнительная динамика представлена в Таблице 2.

Таблица 2. **Динамика уровня сформированности грамматических навыков**

Уровень	ЭГ (до/после)	КГ (до/после)
Высокий	14 % / 39 %	15 % / 22 %
Средний	54 % / 50 %	52 % / 56 %
Низкий	32 % / 11 %	33 % / 22 %

Анализ и обсуждение результатов

Анализ эмпирических данных позволяет зафиксировать статистически значимые различия между группами. В экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем выросла на 25 процентных пунктов, а доля с низким уровнем сократилась на 21 пункт. В контрольной группе изменения оказались менее выраженными: прирост высокого уровня составил 7 %, а сокращение низкого — 11 %.

Подобная динамика объясняется рядом факторов:

1. Увеличение плотности тренировки. Использование цифровых платформ (особенно мобильных приложений вроде Gramaro) позволило учащимся ЭГ выполнять большее количество условно-речевых операций за единицу времени, что соответствует теории поэтапного формирования умственных действий [**2**].

2. Снижение когнитивной нагрузки. Мгновенная обратная связь (Onlinetestpad, Native-English) позволила избежать формирования ложных грамматических стереотипов.

3. Повышение учебной мотивации. Соревновательный компонент (Kahoot!) и интерактивность (Яндекс.Доска) снизили уровень тревожности при выполнении грамматических заданий, что подтверждается данными включенного наблюдения — учащиеся ЭГ проявляли большую активность на этапе рефлексии.

Кроме количественных улучшились и качественные показатели. В устных монологических высказываниях учащихся ЭГ снизилось количество ошибок на согласование времен. Время, затрачиваемое на выполнение грамматических заданий в классе, сократилось в среднем на 15–20 %.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие научно-обоснованные выводы. Формирование грамматического навыка в цифровой образовательной среде требует комплексного подхода. Интерактивные онлайн-платформы не должны выступать в роли изолированного развлечения, они обязаны быть встроены в строгую методическую систему.

Оптимальная модель интеграции включает использование инструментов визуализации (Яндекс.Доска) на этапе презентации, конструкторов для отработки формы (Wordwall, LearningApps) на этапе автоматизации и тестовых сред с обратной связью (Onlinetestpad, Native-English, Gramaro) на этапе контроля и самостоятельной работы. Предложенная модель доказала свою эффективность, обеспечив прирост высокого уровня сформированности грамматического навыка на 25 % в экспериментальной группе.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением отсроченного эффекта (сохранности навыка) через 6 и 12 месяцев после окончания эксперимента, а также с изучением влияния персонализированных цифровых траекторий на основе данных аналитики платформ (Learning Analytics) на качество обучения грамматике.

Литература:

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе: учеб. пособие / И. Л. Бим. — М.: Просвещение, 1988. — 256 с.
2. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
3. Мильруд, Р. П. Курс методики обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд. — Тамбов: Изд-во ТГУ, 2009.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
5. Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М.: Академия, 2009. — 272 с.
6. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. — М.: Либроком, 2013. — 264 с.
7. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. — М.: Просвещение, 1986. — 223 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287).
9. Минеева, О. А., Солуянова, О. Н., Борщевская, Ю. М. Интернет-ресурсы как средство формирования грамматических навыков на занятиях по английскому языку / О. А. Минеева, О. Н. Солуянова, Ю. М. Борщевская // Вестник педагогических наук. — 2024. — № 4. — С. 267–274.
10. Позднякова, М. Н., Панарина, Г. И. Возможности геймификации при обучении иностранному языку на средней ступени обучения в общеобразовательной школе / М. Н. Позднякова, Г. И. Панарина // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — № 10 (136). — Ст. 28.
11. Чернышева, А. С. Возможности цифровой геймификации при обучении грамматике английского языка учеников средней школы / А. С. Чернышева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2026. — Т. 31, № 4. — С. 936–948.
12. Palchykova, O. O., Lemish, Ye. V. Digitalization in teaching English grammar to higher education students / O. O. Palchykova, Ye. V. Lemish // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. — 2026. — Вип. 2 (125).
13. Esparrago-Kalidas, A. J., Librando, A. R., Cabonialda, N. A. P., Maestre, M. H., Natal, A. H. L., Cabello, C. S. B. Empowering English Major Students' Grammar Proficiency through Language Ladder Quest: A Gamification Approach / A. J. Esparrago-Kalidas et al. // International Journal of Research in Education and Science. — 2025. — Vol. 11, No. 2. — P. 233–246.

Дидактические материалы по русскому языку с использованием информационно-коммуникационных технологий для профилактики нарушений письменной речи для младших школьников

Терво Татьяна Алексеевна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье автор рассматривает проблему профилактики нарушений письменной речи у младших школьников на уроках русского языка. Обосновывается целесообразность использования цифровых инструментов для повышения мотивации и наглядности обучения. Описывается практический опыт разработки и внедрения дидактического материала, направленного на преодоление специфических трудностей: нарушения дифференциации фонем [Г] и [К], замены шипящего [Ш] на [С], а также ошибок в морфемном анализе (неверное определение приставок, окончаний и подбор однокоренных слов). В качестве методической базы выбраны разделы морфемики и орфографии. Представлен обзор двух платформ-конструкторов и описаны авторские дидактические игры, представленные на сайте. Делается вывод о перспективности применения компьютерных технологий в начальной школе для своевременной коррекции предпосылок к дисграфии.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), младший школьник, профилактика нарушений письменной речи, дидактические игры, орфография.*

Сегодняшний младший школьник активно использует компьютер, мобильный телефон и интернет, поэтому эти средства могут применяться в образовательном процессе для повышения наглядности. Кроме того, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) служит дополнительной мотивацией в учебной деятельности. В современных образовательных условиях технические средства помогают педагогу не только обеспечивать обучающихся новой информацией, но и контролировать процессы запоминания, применения знаний, а также своевременно выявлять предпосылки к нарушениям письменной речи.

Однако для учащихся 1–2-х классов с нарушениями звукопроизношения (замена [Ш] на [С], смешение [Г]– [К]) и признаками дисграфии экран выполняет еще одну важнейшую функцию — роль визуальной и слуховой опоры.

ИКТ могут быть использованы на любом этапе урока. Их применение делает занятие более эмоционально насыщенным и наглядным. Как показывает наш практический опыт, интерактивные задания притягивают внимание ребят: им интересно работать на компьютере и выполнять упражнения в игровой форме. Работа с морфемным составом слова в игровой форме — один из действенных методов предупреждения смешанной дисграфии. Такой подход позволяет многократно тренировать проблемные навыки, не вызывая у ребенка усталости и снижения концентрации.

В качестве материала для составления заданий был выбран раздел морфемики. Владение основами морфемики — обязательное условие для успешного обучения в начальной школе, так как этот навык напрямую определяет грамотность. Умение разбирать слово по составу необходимо для усвоения ключевых орфограмм: написания безударных гласных и парных звонких и глухих согласных в корне. На практике многие школьники допускают ошибки при выделении приставок и окончаний, а также испытывают серьезные трудности с подбором однокоренных слов в таком порядке: глагол, имя существительное, имя прилагательное».

Особенно ярко у детей с нарушениями речи проявляются ошибки в дифференциации фонем: вместо слов с буквой «Г» они часто подбирают слова с буквой «К» (например, гора — кора), а при подборе глаголов допускают ошибки в шипящих, заменяя [Ш] на [С] (например, вместо «решать» пишут «ресать»). В связи с выявленными затруднениями мы разработали дидактический материал, направленный на отработку именно этих «ошибкоопасных» мест.

Чтобы разработать увлекательные дидактические игры, мы изучили доступные цифровые платформы и остановили свой выбор на двух наиболее удобных конструкторах:

1. Wordwall.net — платформа для создания интерактивных учебных материалов.

2. learningApps.org — конструктор интерактивных заданий.

Для обеспечения быстрого доступа к материалам все упражнения были собраны на едином сайте на платформе Google.

В данный цифровой комплекс вошли дидактические игры, специально адаптированные для профилактики нарушений письменной речи:

1. «Найди пару»: ребятам предлагается найти пары однокоренных слов. В эту игру намеренно включены пары-паронимы для отработки дифференциации [Г] и [К] (гора — кора, гость — кость), чтобы ребенок визуально и на слух учился их различать.

2. «Найди слова»: справа даются пять заданий, выполнив которые, нужно найти слово в буквенном поле. Задания включают поиск слов с пропущенной парной согласной в корне, которую нужно проверить, подобрав родственное слово.

3. «Викторина «Безударные гласные»»: направлена на отработку самой частой причины дисграфии. Ребенку нужно не просто выбрать корень, а подобрать проверочное слово, где сомнительная гласная стоит под ударением.

4. «Распредели слова по группам»: ученикам даются слова и схемы, которые нужно соотнести. В группы добавлены слова с ошибочным звуковым составом (например, копуста), которые нужно соотнести со схемой, но исправить букву в уме, что развивает фонематический анализ.

5. «Собери слово»: задание, где школьникам предлагается установить правильный порядок разбора слова по составу из хаотично расположенных морфем.

6. Анимированная дидактическая игра «Нажми на крота»: при выполнении нужно подобрать родственные слова. Игра содержит визуальные подсказки-картинки, а звуковой ряд проговаривает слова диктором в замедленном темпе, выделяя проблемные звуки [Г], [К], [Ш].

7. «Лишнее слово в семье»: из группы однокоренных слов нужно найти одно, которое отличается одним звуком (например, лес, лесок, лестница, лесной), что тренирует навык точного морфемного анализа.

Алгоритм внедрения ИКТ в урок:

1. Организационный момент (2 мин)

2. Артикуляционная разминка (3 мин): Подготовка речевого аппарата перед экраном.

3. Цифровой этап (5–7 мин): Выполнение одной игры.

4. Перенос навыка (обязательный этап, 3 мин): Запись 3–5 слов из игры в тетрадь прописными буквами с графическим выделением. Без этого этапа работа с экраном не имеет смысла для профилактики дисграфии.

5. Рефлексия.

Приоритетной целью начального образования является научить ребенка учиться. Учителя должны помогать ребенку развить самостоятельность. Благодаря интерактивным дидактическим играм сделать это становится проще. Важно направить естественный интерес детей к компьютеру в учебное русло, сформировав понимание, что гаджет — это не только средство развлечения, но и рабочий инструмент для получения и систематизации знаний [1, 2].

Использование ИКТ позволяет эффективно дифференцировать процесс обучения. Использование ИКТ позволяет эффективно дифференцировать обучение. Так, дети с высоким уровнем подготовки могут усложнять задания и углублять свои знания, в то время как школьники с нарушениями письма работают с тем же материалом, используя вспомогательные функции: текстовые подсказки, цветовое выделение корня или прослушивание эталонного звучания. Такой подход дает возможность быстро оценить, насколько усвоен материал, вовремя исправить недочеты и не дать дисграфическим ошибкам закрепиться.

Таким образом, применение компьютера на уроках в начальной школе для профилактики нарушений речи представляется целесообразным и перспективным.

Литература:

1. Косарим Г. Г. Использование информационных технологий на уроках русского языка. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-na-urokah-russkogo-yazyka (дата обращения 28.09.2026)
2. Яриков В. Г. Информационные технологии на уроках в начальной школе / сост. О. В. Рыбъякова. — Волгоград: Учитель, 2008.

Современные подходы к воспитанию языковой культуры и развитию критического мышления учащихся с использованием цифровых решений и нейротехнологий

Тимофеева Ольга Владимировна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ п. Аскиз (Республика Хакасия)

В статье рассматривается проблема повышения эффективности обучения русскому языку в школе. Представлена методика использования карточек с правилами и QR-кодами, ведущими к материалам образовательной платформы «Российская электронная школа». Описаны этапы её применения: подготовка карточек, работа с ними на уроке, закрепление материала дома и оценка результатов. Методика была апробирована в пятом классе МБОУ СОШ п. Аскиз. Представленная методика показывает, что учащиеся проявляли больший интерес к занятиям, лучше усваивали правила и активнее выполняли задания. Также можно отметить, что работа с цифровыми ресурсами поддерживает развитие самостоятельности и навыков работы с информацией.

Ключевые слова: *обучение русскому языку, методика преподавания русского языка, цифровые образовательные ресурсы, QR-коды, Российская электронная школа, карточки с правилами, интерактивное обучение, мотивация учащихся, самостоятельная работа, закрепление учебного материала, цифровая грамотность, критическое мышление.*

Проблема эффективности процесса обучения русскому языку остается актуальной для современной образовательной системы. Значительное число школьников сталкивается с серьезными трудностями при освоении сложной структуры русского языка. Причина кроется в многообразии факторов, влияющих на успешность овладения предметом таких как:

Отсутствие индивидуального подхода. Классический подход предполагает единый стандарт преподавания для всего класса. Однако каждый ребенок уникален и требует особого внимания. Некоторые ученики легко схватывают новое, другим требуется дополнительное разъяснение и практика [3, с. 74].

Недостаточный уровень мотивации. Современным детям сложно поддерживать постоянный интерес к однообразным видам деятельности, таким как переписывание предложений и выполнение однотипных упражнений. Монотонные задания приводят к усталости и отсутствию желания заниматься.

Трудности в восприятии теории. Грамматические правила и исключения представляют значительную сложность даже для взрослых, не говоря уже о детях младшего и среднего возраста.

Проблемы самоподготовки. Домашняя подготовка часто превращается в механическое списывание из учебника или решебника «Готовых домашних заданий» (далее — ГДЗ). Такая форма не способствует глубокому осознанию материала и формированию устойчивых навыков.

Из вышеперечисленных причин вытекают последствия недостаточной эффективности обучения, такие как:

бедный словарный запас, низкий уровень общей грамотности среди выпускников школ, проблемы с написанием сочинений и изложений, ошибки в устной и письменной речи. Потеря уверенности в себе и снижение самооценки у детей.

Следовательно, главной задачей педагогов становится переосмысление роли учителя и места современных технологий в образовательном пространстве, принятие и адаптация новых моделей обучения, нацеленных на удовлетворение потребностей и ожиданий подрастающего поколения [4, с. 5].

Понимание механизмов познания и усвоения информации играет ключевую роль в формировании эффективных методов обучения. Согласно когнитивным теориям, знание усваивается эффективнее, если оно представлено в доступной форме, подкреплено наглядностью и сопровождается активным участием ученика [1, с. 547–552].

Современные электронные ресурсы, специально разработанные для улучшения качества образовательного процесса, а так же технологии, такие как искусственный интеллект и QR-коды открывают новые горизонты для педагогики.

Именно поэтому внедрение интерактивных элементов, таких как QR-кодов и электронного образовательного ресурса «Российская электронная школа» (далее — РЭШ) [2] позволит ускорить восприятие и запоминание информации.

Исходя из практики, мы убедились, насколько трудно бывает объяснить правила русского языка школьникам, особенно младшим подросткам. Так же возникла проблема в закреплении учебного материала дома. Чтобы решить данную проблему, мною была разработана Методика использования QR-кодов совместно с карточками для правил, для перехода на официальные образовательные ресурсы (таких как РЭШ). Суть метода представлена в таблице 1.

Таблица 1. **Методика использования QR-кодов совместно с карточками для правил, для перехода на официальные образовательные ресурсы (таких как РЭШ)**

Этапы	Деятельность педагога	Деятельность учащихся
Подготовительный этап	Создание тематических карточек с правилами, поиск соответствующих ресурсов на сайте РЭШ, генерация QR-кодов, интеграция их в карточки для правил.	-
Учебный этап	Объяснение нового материала. Выдача карточек с QR-кодами. Совместное решение типичных примеров.	Активное участие в классной работе. Вклеивание карточек в отдельную тетрадь.
Закрепляющий этап	Консультации по вопросам домашних заданий.	Повторное изучение материала вне школы (сканирование QR-кода и перехода на сайт РЭШ). Закрепление теории, выполнение заданий и прохождение тестов на платформе РЭШ.
Итоговый этап	Оценка прогресса обучающихся, проведение итогового тестирования. Корректировка плана занятий.	Обсуждение достижений и участие в рефлексивных беседах.

Данный опыт был применен в МБОУ СОШ п. Аскиз у обучающихся пятых классов. Использование QR-кодов и материалов РЭШ показал высокую степень заинтересованности учеников и улучшение результатов закреплении пройденного материала. Ученики стали лучше понимать изучаемые правила, быстрее справлялись с выполнением заданий и проявляли большую активность на занятиях.

Помимо улучшений в изучении русского языка, данная методика оказывает положительное влияние на общее развитие ребёнка. Через активное использование технологий формируется культура грамотного обращения с информацией, развивается способность к самостоятельному поиску необходимых сведений и приобретается опыт критического мышления над полученными данными.

Использование QR-кодов и образовательных платформ позволяет существенно расширить рамки традиционных уроков и выполнения домашнего задания, делая их интереснее и полезнее для учащихся. Благодаря активному внедрению цифровых решений, дети обретают роль активных участников образовательного процесса. Такой подход не только улучшает их академические показатели, но и благотворно влияет на формирование языковой культуры, развитие критического мышления и воспитание ценных личностных качеств.

Литература:

1. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: учебник для вузов / Б. М. Величковский. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 783 с. — (Высшее образование). — ISBN 978–5–534–18366–5. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 547 — URL: https://urait.ru/bcode/568899/p.547 (дата обращения: 07.11.2026).

2. Методические рекомендации по реализации дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Письмо Минпросвещения России от 31.01.2022 № ДГ-245/06. Доступно по адресу: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_408380/b95a99ffb88a7c3e2b28f0af1baa566987caae5b (дата обращения: 07.11.2026).
3. Педагогическая психология: учебник для вузов / отв. ред. В. А. Гуружапов. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 493 с. — (Высшее образование). — ISBN 978–5–534–15609–6. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 80 — URL: https://urait.ru/bcode/559752/p.80 (дата обращения: 07.11.2026).
4. Старикова, Л. Д. Методология педагогического исследования: учебник для вузов / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 287 с. — (Высшее образование). — ISBN 978–5–534–06813–9. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 11 — URL: https://urait.ru/bcode/561472/p.11 (дата обращения: 08.11.2026).

Педагогические условия подготовки будущих юристов к судебному представительству

Трапер Дарья Андреевна, студент магистратуры
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

В статье автор рассуждает о педагогических условиях подготовки будущих юристов к судебному представительству: о необходимости практико-ориентированного обучения, о роли преподавателя-наставника и о том, какие практические навыки следует формировать у студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *юридическое образование, юридическая педагогика, судебное представительство, педагогические условия, практико-ориентированное обучение, наставничество, цифровые компетенции, профессиональная подготовка юристов.*

Юридическая педагогика, являясь отраслью педагогики, изучает сложившиеся педагогические системы в сфере юридического образования, выявляя существующие закономерности и тенденции [1, с. 300].

Применительно к подготовке судебного представителя важнейшей задачей является отбор содержания. Как отмечает в своем обзоре О. Л. Алферов, среди наиболее актуальных и активно обсуждаемых тем современного юридического образования сегодня выделяются междисциплинарные подходы, клиническое юридическое образование и инновационные технологии в преподавании права [2, с. 69]. Следовательно, подготовка представителя — это не только правовая, но и педагогическая задача, требующая формирования практических навыков и ценностных ориентиров.

Несмотря на прогресс в развитии института судебного представительства, остро стоит вопрос о качестве подготовки специалистов. С. А. Асанов обоснованно полагает, что в современных условиях необходимы программы наставничества, практические стажировки и системы постоянного повышения квалификации. Только так можно соответствовать требованиям современной судебной практики. Заметим, что речь идёт не только о начинающих юристах: даже опытные специалисты нуждаются в регулярном обновлении знаний, особенно в условиях быстро меняющегося законодательства [3, с. 283].

Актуальность проблемы подтверждается статистикой рынка труда. По данным сервиса открытой аналитики hh.ru, ситуация для соискателей в юридической сфере усугубляется. Если в 2025 году сокращение числа предложений к декабрю достигало отметки -33 %, то в 2026 году отрицательная динамика сохраняется на уровне от -19 % до -31 % по разным месяцам. Согласно данным об уровне конкуренции (hh.индексу), на одну открытую вакансию приходится от 12 до 23 резюме, что свидетельствует о крайне высоком уровне конкуренции (умеренным считается показатель в 4,0–7,9 резюме на место). При этом работодатели не готовы повышать бюджеты: средние предлагаемые зарплаты замерли на уровне 80–100 тыс. рублей, тогда как ожидания соискателей зачастую выше [4].

В таких условиях выпускникам вузов, не имеющим опыта работы, становится всё сложнее найти работу. Эту тенденцию подтверждает руководитель пресс-службы hh.ru «Центр, Северо-Запад» Мария Бузунова. По её словам, с января по начало июля текущего года работодатели из Санкт-Петербурга разместили на hh.ru более 3 тыс. вакансий в юридической сфере, что «на 16 % меньше, чем в аналогичном периоде 2024 года. Но в первую очередь работодатели всё же ищут преимущественно специалистов хотя бы с небольшим, но стажем в профессии» [5]. В связи с этим перед высшими учебными заведениями остро стоит задача преодолеть разрыв между теорией и практикой.

Анализ образовательного процесса показывает, что зачастую проблема кроется не в самих дисциплинах, а в методике их преподавания. Излишнее увлечение сугубо теоретическими предметами в ущерб прикладным отраслям права приводит к тому, что студенты усваивают материал на формальном уровне (исключительно для прохождения промежуточной аттестации) и впоследствии не могут воспроизвести его в профессиональной деятельности.

Исходя из этого, можно выделить ключевые педагогические условия, обеспечивающие качественную подготовку будущего судебного представителя.

Первое условие — создание практико-ориентированной образовательной среды. Эффективность усвоения процессуальных дисциплин напрямую зависит от методики преподавания. Если в ходе обучения студенты регулярно выполняют проверочные задания, готовят процессуальные документы и решают практические задачи, у них формируется понимание закона как инструмента для решения конкретных жизненных ситуаций. Как отмечает П. М. Алексеева, в современном образовании происходит переход от парадигмы «знание — сила» к пониманию «знание — средство» [6, с. 280]. Это означает, что преподаватель должен не просто транслировать нормы права, а создавать условия, при которых студент учится применять их для разрешения конкретных споров.

Преодолеть формальное отношение студентов к учебе помогают методы погружения в профессию: решение реальных кейсов из практики, посещение судебных заседаний в качестве слушателей, а также встречи с ведущими представителями юридической профессии (судьями, адвокатами, прокурорами).

Отдельным направлением профессионального становления является научно-исследовательская работа. Написание научных статей, эссе и участие в конференциях развивают юридическую грамотность, умение логично и красиво излагать мысли в письменной форме, а также навыки публичных выступлений. Для судебного представителя важно не просто процитировать норму закона, но и аргументировать свою позицию, опираясь на правовую доктрину и мнения ученых. Научная работа формирует именно этот навык глубокой, осмысленной аргументации, который впоследствии находит свое применение при составлении процессуальных документов и выступлениях в судебных прениях.

Второе условие — внедрение института наставничества и трансформация роли преподавателя. Труфанова А. Ю. и Яковлева Е. О. определяют наставничество в юридической деятельности как «систему профессионального сопровождения и поддержки, которая позволяет молодому юристу получить опыт и знания от более опытного коллеги», а также способствует морально-психологической адаптации в новой сфере [7, с. 20].

Идеальный наставник для будущего судебного представителя должен обладать достаточным практическим опытом, терпением и способностью вовлекать обучающегося в реальную процессуальную деятельность. Наиболее эффективен формат не пассивного наблюдения со стороны, а совместного разбора конкретного дела и составления процессуальных документов под контролем наставника.

В этом контексте значительным преимуществом обладает преподаватель, являющийся действующим или бывшим адвокатом либо судьей, поскольку он способен обеспечить высокий уровень передачи прикладных навыков. При этом вузам не следует отказываться от преподавателей-теоретиков в пользу исключительно действующих практиков. Университетское образование требует фундаментальной правовой базы и владения педагогическими методиками, которыми обладают далеко не все практики.

В основе эффективного наставничества, помимо передачи узкопрофессиональных навыков, должна лежать педагогика сотрудничества. Как справедливо отмечал К. Д. Ушинский, «только личность может действовать на развитие и определение личности» [8, с. 64].

Как отмечает П. М. Алексеева, в условиях цифровых инноваций преподаватель перестает быть единственным источником знаний и трансформируется в «фасилитатора обучения и развития», «архитектора образовательного процесса» [6, с. 280].

Применительно к процессуальным дисциплинам роль фасилитатора заключается не просто в чтении лекций, а в создании интерактивной образовательной среды. Преподаватель организует учебный процесс таким образом, чтобы студенты самостоятельно анализировали материалы дел, моделировали процессуальные ситуации и учились аргументировать свою позицию.

Третье условие — формирование цифровых компетенций и навыков работы с искусственным интеллектом. Ярким примером педагогического упущения является работа с юридическими информационными системами («КонсультантПлюс», «Мой Арбитр», ГАС «Правосудие»). Образовательные программы нередко не предусматривают системного обучения работе с этими ресурсами, предполагая, что студенты освоят их самостоятельно в силу кажущейся простоты интерфейса. Однако при таком подходе не учитываются индивидуальные особенности обучающихся. Более того, потребность в подобном обучении актуальна не только для студентов, но и для практикующих юристов старшего возраста, которым объективно сложнее адаптироваться к цифровым новшествам.

Отдельного внимания в условиях цифровой трансформации требует вопрос использования технологий искусственного интеллекта. Нейросети (например, ChatGPT) сегодня становятся неотъемлемой частью профессиональной и учебной деятельности. Задача преподавателя — не запрещать их, а научить студентов грамотному использованию этих инструментов. Вместо бездумного копирования сгенерированных текстов будущий юрист должен уметь применять нейросети для быстрого поиска и отсеивания информации, подбора судебной практики

и первичной подготовки документов. Студент должен выступать как контролирующий субъект, проверяющий и адаптирующий результаты работы ИИ под конкретную правовую ситуацию.

Наконец, важнейшим аспектом является **воспитательный компонент**. В работе П. М. Алексеевой и У. К. Ивановой подчеркивается важность профессионально значимых качеств юриста, объединенных в триаду «совесть, справедливость, ответственность» [9, с. 40]. Представляется, что именно ответственность является центральным звеном этой триады и ядром профессиональной этики судебного представителя. Ответственность выражается в добросовестном выполнении обязанностей, строгом соблюдении процессуальных норм и осознании того, что от действий представителя напрямую зависит судьба доверителя.

Таким образом, подготовка судебного представителя — это комплексная педагогическая задача. Создание практико-ориентированной среды, внедрение института наставничества и обучение цифровым навыкам являются теми необходимыми педагогическими условиями, без которых юридическое образование остается лишь передачей текстов законов. Молодым специалистам необходимо системное сопровождение, обеспечивающее успешную адаптацию на жестком рынке труда и качественную профессиональную подготовку.

Литература:

1. Алексеева, П. М. Юридическая педагогика как разновидность общей педагогики / П. М. Алексеева, И. В. Ершова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 43 (542). — С. 300–302.
2. Алферов, О. Л. Ключевые направления в юридическом образовании: национальные и международные перспективы / под ред. Э. Джонс и ф. Коуни //Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 4. Государство и право. — 2022. — №. 2. — С. 68–76.
3. Асанов, С. А. Проблемы аспектов становления института судебного представительства / С. А. Асанов // Аграрное и земельное право. — 2025. — № 9. — С. 281–284.
4. Статистика hh.ru: сервис открытой аналитики рынка труда // URL: https://stats.hh.ru/moscow?salaryDynamicChartProfArea=lawyers&hhIndexProfArea=lawyers&vacanciesProfArea=lawyers (дата обращения: 04.11.2026).
5. Начинающим юристам стало намного сложнее устраиваться на работу в Петербурге // URL: https://www.dp.ru/a/2025/07/29/nachinajushhim-juristam-stalo-namnogo (дата обращения: 04.11.2026).
6. Алексеева, П. М. Трансформация профессиональной роли преподавателя высшей школы в эпоху цифровых инноваций и глобальных вызовов / П. М. Алексеева // Современный ученый. — 2025. — № 7. — С. 279–286.
7. Труфанова, А. Ю. Институт наставничества в юридической деятельности: правовое регулирование, эффективность применения и недостатки / А. Ю. Труфанова, Е. О. Яковлева // Современное общество и право. — 2024. — № 2 (69). — С. 20.
8. Ушинский, К. Д. Педагогические идеи К. Д. Ушинского / К. Д. Ушинский. — М.: Знание, 1971. — 79 с.
9. Алексеева П. М. Педагогика для юристов / П. М. Алексеева, У. К. Иванова // Перспективные научные исследования молодых ученых: сборник статей всероссийской (национальной) научной конференции, Северодвинск, 18 октября 2023 года. — Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2023. — С. 39–41.

Использование кроссвордов в восстановлении письменной речи при моторной афазии

Хесина Екатерина Анатольевна, студент магистратуры
Московский институт психоанализа

Научный руководитель: Бердникович Елена Семеновна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Российский центр неврологии и нейронаук (г. Москва)

В статье обосновывается применение адаптированных кроссвордов как приёма восстановительного обучения письменной речи у пациентов с моторной афазией. Показано, что кроссворд, сохранивший для пациента статус привычной доболезненной деятельности, отвечает ключевым принципам восстановительного обучения: опоре на сохранные звенья функциональной системы письма, поэтапному формированию операций и включению пациента в мотивированную, эмоционально значимую деятельность, что отличает его от изолированных упражнений на дисграфию. Раскрыты механизмы воздействия кроссвордов при афферентной и эфферентной формах моторной афазии. Представлена раз-

работанная автором трёхуровневая система адаптированных кроссвордов, дифференцированная по степени выраженности речевого дефекта и этапу восстановительного обучения. Результаты проанализированы в структуре деятельности в рамках Международной классифицирующей функционирования: положительная динамика зафиксирована не только на уровне функций организма (письменная речь), но и на уровнях активности и участия, что позволяет рассматривать адаптированные кроссворды как инструмент, непосредственно работающий на качество жизни пациента с афазией. Материал статьи может быть использован логопедами, нейропсихологами и специалистами реабилитационных центров при планировании восстановительного обучения письменной речи.

Ключевые слова: *моторная афазия, письменная речь, восстановительное обучение, кроссворд, параграфии, нейрореабилитация.*

Введение

Восстановление письменной речи при моторной афазии остаётся одной из центральных задач логопедической работы в нейрореабилитации. Письмо представляет собой многоуровневую деятельность, требующую сохранности фонематического слуха, звукобуквенного анализа, зрительно-пространственного гнозиса, графомоторных навыков и серийной организации движений [3; 5]. При моторной афазии — как афферентной, так и эфферентной — нарушаются различные звенья этого функционального комплекса, что проявляется в специфических типах параграфий: заменах букв по артикуляционному сходству (при афферентной форме) и персеверациях, инертных повторах, нарушениях переключения (при эфферентной форме).

Традиционные методы восстановительного обучения письму при афазии, основанные на многократном повторении звукобуквенного анализа, диктантах и списывании, зарекомендовали себя как надёжный и эффективный инструмент восстановительной работы. Вместе с тем современная нейрореабилитация стремится к расширению арсенала коррекционных приёмов за счёт включения заданий, которые объединяют несколько речевых операций в единый комплекс и одновременно повышают вовлечённость пациента. Одним из таких приёмов является разгадывание кроссвордов — формы структурированной когнитивной активности, в которой одновременно задействуются чтение, понимание вопроса, лексический выбор, звукобуквенный анализ, зрительно-пространственная организация слова и графомоторная запись. Игровой характер задания поддерживает мотивацию пациента, а структура сетки создаёт внешнюю программу действия, дополняющую традиционные методы работы.

До настоящего времени, однако, метод остаётся фрагментарно описанным: систематической разработки адаптированных кроссвордов применительно к восстановлению именно письменной речи при моторной афазии, с дифференциацией приёмов по афферентной и эфферентной формам, в доступной литературе не представлено — этот пробел и определяет замысел настоящей работы.

Цель исследования — обосновать и экспериментально проверить эффективность применения адаптированных кроссвордов как средства восстановления письменной речи у пациентов с афферентной и эфферентной моторной афазией. **Задачи исследования:**

1. Проанализировать теоретические основания использования кроссвордов в восстановительном обучении при афазии с позиций отечественной нейропсихологической школы.
2. Раскрыть механизм реабилитационного воздействия кроссвордов при афферентной и эфферентной моторной афазии.
3. Разработать адаптированные кроссворды трёх уровней сложности с учётом степени тяжести афазии, формы нарушения и этапа восстановительного обучения.
4. Экспериментально проверить эффективность включения адаптированных кроссвордов в систему логопедической работы по восстановлению письменной речи.
5. Соотнести полученные результаты с рамками Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ).

Объект исследования — процесс восстановления письменной речи у взрослых пациентов с моторной афазией (афферентной и эфферентной форм) на этапе восстановительного обучения. **Предмет исследования** — возможности и эффективность использования адаптированных кроссвордов как приёма восстановления письменной речи при моторной афазии.

Историко-культурные и теоретические основания применения кроссвордов

Исторически кроссворд прошёл путь от массовой досуговой практики к инструменту когнитивно-речевой реабилитации. Кроссворд представляет собой словесную головоломку, построенную на пересечении горизонтальных и вертикальных цепочек клеток, заполняемых по заданным определениям. Хотя прототипы подобных задач встречаются с XIX века, авторство кроссворда в современном виде документально закреплено за журналистом британского происхождения Артуром Уинном: 21 декабря 1913 года его головоломка «word-cross» была опубликована в воскресном приложении «Fun» газеты New York World (Рис. 1.), а уже к середине 1920-х годов кроссворд приобрёл статус массового развлекательного жанра — вышли первые сборники головоломок, а интерес к игре распространился на европейскую прессу [6; 7]. Дата 21 декабря 1913 года признаётся датой рождения кроссворда в том числе «Книгой рекордов Гиннесса» [7]. Стилизованная сетка достоверно передаёт ромбовидную форму оригинала и расположение слова «FUN» в верхней строке.

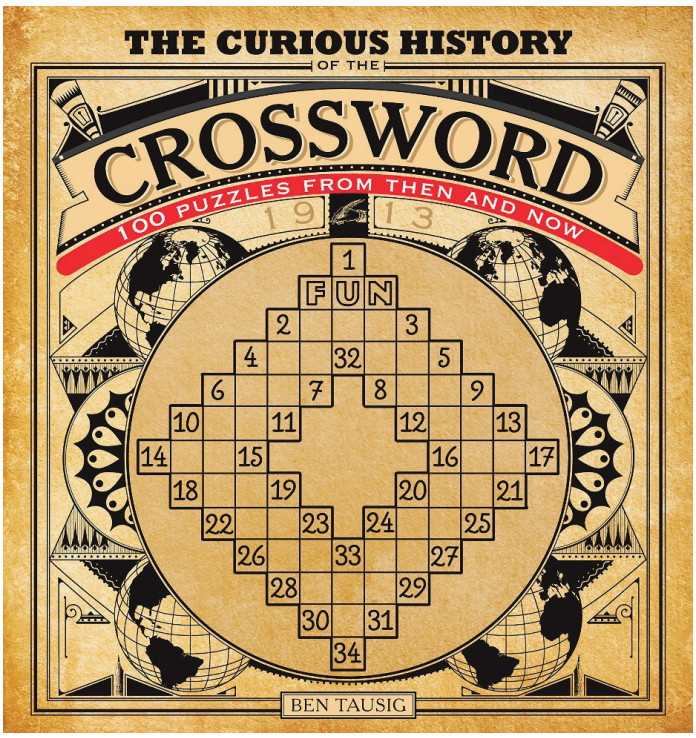

Рис. 1. **Реконструкция первого кроссворда «word-cross» (А. Уинн, New York World, 21.12.1913) на обложке: B. Tausig, The Curious History of the Crossword (2013)**

В русскоязычную культуру кроссворд вошёл в середине 1920-х годов. Русское наименование головоломки — «крестословица» — предложил В. В. Набоков, составлявший кроссворды для русскоязычной эмигрантской газеты «Руль» (Берлин); на родине первые кроссворды появились в ленинградской печати 18 августа 1925 года в «Новой вечерней газете» под названием «Переплётные слова / задачи крест-накрест», а общероссийскую популярность жанр приобрёл после введения регулярной кроссвордной рубрики в журнале «Огонёк» в 1929 году [1; 8]. Для логопедии принципиальное значение имеет именно «досуговый» статус кроссворда: для пациентов с афазией разгадывание остаётся привычной, эмоционально значимой деятельностью из доболезненного периода, что поддерживает мотивацию пациента и снижает фрустрацию в процессе восстановительного обучения, напрямую влияет на качество жизни за счёт сохранения роли «эксперта по привычной игре» и создания поводов для общения (Таблица 1). В отечественной нейропсихологической традиции кроссворды вошли в арсенал восстановительного обучения через школу А. Р. Лурия и далее — в классические программы восстановительного обучения при афазии, где они используются на поздних этапах для тренировки звукобуквенного анализа и письменной речи.

Таблица 1. **История кроссворда: от досуга к реабилитации**

Период	Событие	Значение для логопедии
1913	Первый кроссворд «word-cross» А. Уинна в New York World (приложение «Fun»): ромбовидная сетка, сверху — «F-U-N»	Формируется привычная «доболезненная» форма досуга — будущая опора реабилитации
1925	В. Набоков вводит термин «крестословица» в русскоязычной прессе	Жанр входит в русскоязычную культуру
1929	Рубрика кроссвордов в журнале «Огонёк»	Кроссворд становится массовым советским досугом
1970–1980-е	Включение кроссвордов в программы восстановительного обучения при афазии (школа А. Р. Лурия; «Логопедия» под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской)	Кроссворд — методический инструмент: звукобуквенный анализ, актуализация словаря
Современность	Адаптация под когнитивную реабилитацию: тематические сетки, упрощённые подсказки, опора на сохранные лексические поля	Дифференциация по степени афазии, опора на доболезненный опыт, качество жизни

Включение кроссвордов в систему восстановительного обучения при афазии органично соответствует установкам отечественной нейропсихологической школы. Методики восстановительного обучения, разработанные А. Р. Лурия и его последователями (Э. С. Бейн, Л. С. Цветкова, М. К. Шохор-Троцкая (Бурлакова), Т. Г. Визель), строятся на опоре на сохранные звенья функциональных систем и на поэтапном формировании восстановленных операций — от развёрнутой внешней опоры к самостоятельному применению навыка [5; 10]. Кроссворд в этой логике выступает заданием закрепляющего этапа: он объединяет понимание задания, лексический выбор, звукобуквенный анализ и запись слова в единую структурированную деятельность, а его сетка задаёт внешнюю программу действия. При этом использование кроссворда опирается на имеющийся у пациента социокультурный опыт: для большинства взрослых людей это привычный интеллектуальный досуг. Такая опора на знакомую деятельность снижает когнитивную и эмоциональную нагрузку, повышает вовлечённость пациента и облегчает интеграцию восстановленных речевых навыков в повседневную жизнь, что согласуется с целями ресоциализации. Задание с кроссвордами включено в программу восстановительного обучения при моторной афазии, представленную в главе об афазии учебника «Логопедия» под ред. Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской [4], а первым специализированным методическим продуктом — кроссвордами, адаптированными специально для больных с афазией, — стала разработка логопедов Центра патологии речи и нейрореабилитации Н. В. Кошелевой и Е. Е. Каценбоген [2].

Механизм воздействия кроссвордов при афферентной и эфферентной моторной афазии

Несмотря на общность формы задания, механизм реабилитационного воздействия кроссвордов различается в зависимости от формы моторной афазии.

При афферентной моторной афазии ведущий дефект — нарушение кинестетической афферентации, трудности дифференциации артикуляторно-близких звуков (б–м, д–н–т, с–ш, л–р). В кроссворде запись слова опирается не только на звукобуквенный анализ, но и на пересечения: буква, вписанная в одном слове, помогает записать пересекающееся слово. Это создаёт дополнительную зрительную опору — пациент видит уже вписанную букву и соотносит её со звуком, который пытается определить. Таким образом, нарушенное звукобуквенное перекодирование получает поддержку со стороны зрительной афферентации. Кроме того, необходимость подобрать слово по смыслу вопроса активирует сохранные семантические связи и облегчает лексический выбор, снижая нагрузку на дефектное звено.

При эфферентной моторной афазии ведущий дефект — нарушение серийной организации речи, инертность стереотипов, персеверации. Кроссворд предъявляет к пациенту требование постоянного переключения: каждое слово требует перехода к новому лексическому материалу, новому вопросу, новой тематической области. Сетка кроссворда создаёт внешнюю программу действия — жёсткую структуру с заданным количеством клеток и точками пересечения, которая берёт на себя функцию планирования и контроля, ослабленную при поражении премоторных отделов. Пациент не может «застрять» на одном слове: необходимость вписать пересекающиеся буквы заставляет его переключаться, что тренирует нарушенную функцию переключения и торможения персевераций. Ограничение количества клеточек действует как внешний ограничитель — пациент не может написать лишние буквы или повторить слоги, что формирует навык контроля за серийным развёртыванием слова.

В программе восстановительного обучения при моторной афазии, изложенной в учебнике «Логопедия» под ред. Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской, на поздних этапах работы прямо указывается на необходимость включения кроссвордов в систему заданий: «На поздних этапах восстановления звукобуквенного анализа состава слова решаются простые кроссворды, составляются короткие слова из букв многосложного слова, пишутся разной степени сложности письма и сочинения, ведутся дневники и т. п». [4]. Кроссворды рассматриваются в указанной программе как полноправный элемент восстановительного обучения, решающий конкретную нейропсихологическую задачу — закрепление восстановленной операции звукобуквенного анализа в условиях, требующих самостоятельного применения этого навыка. Включение кроссвордов в один ряд с такими видами деятельности, как написание писем и сочинений, ведение дневников, свидетельствует о том, что они относятся к высшему уровню восстановления письменной речи — уровню самостоятельного порождения письменного высказывания в структурированной форме.

Материалы и методы

Разработка адаптированных кроссвордов. Обычные газетные и журнальные кроссворды малодоступны для пациентов с афазией: формулировки вопросов содержат сложные логико-грамматические конструкции, метафоры и отсылки к культурному контексту, что делает их невыполнимыми даже при умеренной степени речевого дефицита. Как отмечают Н. В. Кошелева и Е. Е. Каценбоген, единственные на сегодняшний день разработавшие специальные тематические кроссворды для больных с афазией, «сами пациенты часто пытаются разгадывать кроссворды, напечатанные в журналах, т. е. потребность заниматься интеллектуальными играми у наших пациентов имеется, но это занятие вызывает у пациентов значительные трудности» [2].

В связи с этим нами были разработаны адаптированные кроссворды, учитывающие специфику речевого дефекта и постепенность восстановления письменной деятельности. Разработка велась по трём уровням слож-

ности, соответствующим степени тяжести афазии и этапу восстановительного обучения.

— **Уровень 1 (грубая степень).** Кроссворды с предметными картинками вместо текстовых вопросов. Пациент называет предмет на картинке, производит звукобуквенный анализ, вписывает слово в сетку. Часть букв в пересечениях предзаполнена логопедом. Перед записью обязательное проговаривание слова по слогам с зеркальным контролем артикуляции (для афферентной моторной афазии) или плавное произнесение слова целиком с контролем переключения (для эфферентной моторной афазии).

— **Уровень 2 (средняя степень).** Кроссворды с предметными картинками на определённую тему или с короткими текстовыми вопросами с простыми ответами (3–6 букв). Например: «Домашнее животное, которое мяукает» (КОТ), «Время года, когда тает снег» (ВЕСНА), «Деревянный предмет, на котором спят» (КРОВАТЬ). Часть букв в пересечениях может быть предзаполнена. Перед записью пациент проговаривает слово, определяет количество звуков и соотносит с количеством клеточек.

— **Уровень 3 (лёгкая степень).** Развёрнутые кроссворды с вопросами-определениями, требующими понимания логико-грамматических конструкций: «Учреждение, где хранятся и выдаются книги на время» (БИБЛИОТЕКА), «Человек, совершающий путешествие» (ПУТЕШЕСТВЕННИК). Пересечения не предзаполняются. После вписывания слова пациент проверяет пересечения — чтение пересекающегося слова и контроль образования несуществующих сочетаний букв.

Для афферентной моторной афазии в вопросы целенаправленно включались слова с артикуляторно-близкими звуками (дом — лом, гора — кора, дочка — точка), что обеспечивало постоянную дифференциацию оппозиционных фонем в процессе разгадывания. Для эфферентной моторной афазии подбирались слова разной тематической принадлежности, что требовало постоянного переключения между смысловыми полями и тормозило персеверации.

Выборка и эмпирическая база исследования. Эмпирической базой исследования стало Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Российский центр неврологии и нейронаук» (ФГБНУ РЦНН). В исследовании приняли участие 15 пациентов с подтверждённой моторной афазией (афферентной и эфферентной форм), находившихся на этапе восстановительного обучения. Экспериментальную группу составили 10 пациентов, в занятия которых в дополнение к традиционным методам восстановительного обучения включались адаптированные кроссворды; контрольную группу — 5 пациентов с моторной афазией, получавших восстановительное обучение без интенсивной речевой стимуляции с использованием кроссвордов. Все пациенты подписали информированное согласие на участие в комплексном психолого-логопедическом обследовании.

Методы. Кроссворды применялись как дополнение к традиционным методам восстановительного обучения: артикуляционным упражнениям, звукобуквенному анализу и синтезу, вписыванию пропущенной буквы, составлению слова из предложенных букв, диктантам, списыванию, самостоятельному письму. Оценка динамики проводилась по разработанной методике оценки письменной речи при афазии до начала обучения и после завершения курса. Анализировались количество артикуляторно обусловленных парафазий, число персевераций, состояние звукобуквенного анализа, мотивация и работоспособность, функция самоконтроля. Применялись теоретический анализ литературы, констатирующий и обучающий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов. Статистическая обработка включала сравнение долей пациентов с улучшением показателей письменной речи между экспериментальной и контрольной группами с использованием критерия φ^* — углового преобразования Фишера. Различия считались значимыми при $p < 0,05$.

Результаты. Результаты показали, что в экспериментальной группе отмечено достоверное улучшение показателей письменной речи по сравнению с контрольной группой. Доля пациентов с улучшением показателей письменной речи в экспериментальной группе составила 60 % (6 из 10), в контрольной группе — 0 % (0 из 5). Различие между группами статистически значимо: $\varphi^* = 1,77$ ($\varphi^*_{0.05} = 1,64$; $p = 0,042$ по точному критерию Фишера).Наиболее выраженная динамика наблюдалась по следующим параметрам (Рис. 2.):

— **снижение количества артикуляторно обусловленных парафазий** при афферентной моторной афазии — за счёт постоянной зрительной опоры на пересечения и тренировки дифференциации оппозиционных фонем в разных лексических контекстах;

— **снижение количества персевераций** при эфферентной моторной афазии — за счёт тренировки функции переключения между словами разной тематики и наличия внешнего ограничителя (количества клеточек);

— **улучшение звукобуквенного анализа** — необходимость соотнести длину слова с количеством клеток стимулировала более точный анализ звукового состава слова;

— **повышение мотивации и работоспособности** — игровой формат, возможность увидеть конкретный результат (заполненный кроссворд) и постепенное усложнение заданий способствовали поддержанию интереса пациентов к занятиям и увеличению продолжительности продуктивной работы;

— **улучшение функции самоконтроля** — проверка пересечений после вписывания слова формировала навык независимой проверки собственной письменной продукции, что переносилось и на другие виды письма.

В контрольной группе также наблюдалась положительная динамика, обусловленная традиционными методами восстановительного обучения. Однако включение кроссвордов в структуру занятий экспериментальной группы обеспечило дополнительные улучшения, особенно в области самостоятельной письменной речи

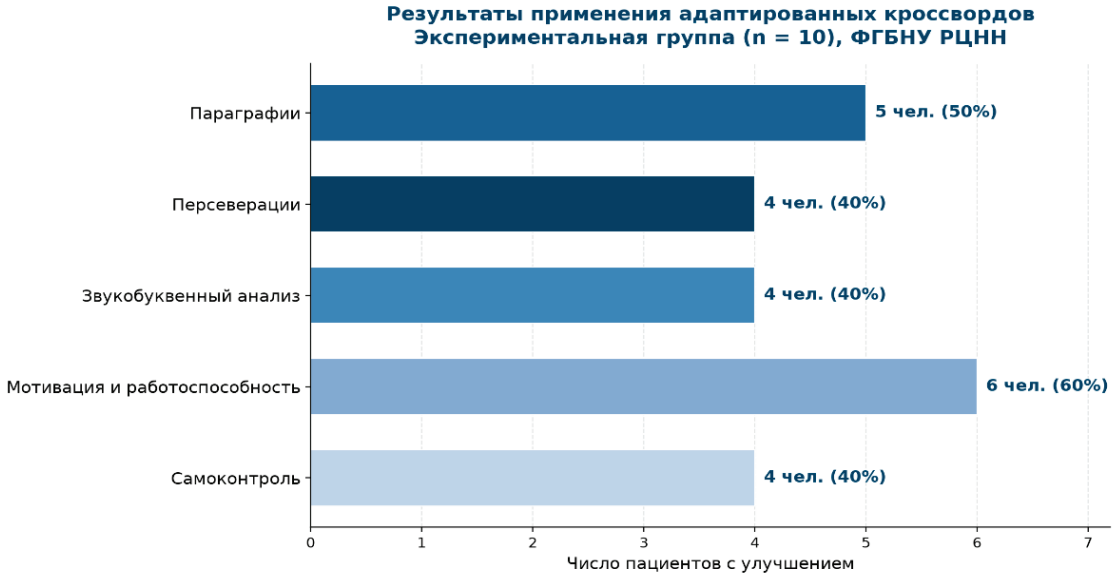

Рис. 2. **Результаты применения адаптированных кроссвордов в экспериментальной группе**

и функции самоконтроля, что свидетельствует о целесообразности дополнения традиционного подхода данным приёмом и подтверждается статистическим анализом (Рис. 3).

В экспериментальной группе положительная динамика отмечена у 60 % пациентов (6 из 10); по отдельным параметрам улучшение зафиксировано у 40–60 % пациентов. Из-за малого объёма выборок (n = 10 и n = 5) различия между группами оценивались как тенденции; статистически значимое преимущество экспериментальной группы по итоговому показателю достигается лишь при нулевой динамике в контрольной группе (φ* = 1,77; p = 0,042 по точному критерию Фишера).

Обсуждение. Полученные данные согласуются с положениями отечественной школы восстановительного обучения о том, что кроссворды относятся к высшему уровню восстановительных заданий, закрепляющему восстановленные операции в самостоятельной деятельности [4; 9]. Результаты также подтверждают наблюдения Н. В. Кошелевой и Е. Е. Каценбоген о том, что «у больных улучшилась письменная речь, расширился словарь, укрепилось внимание, улучшилась зрительная память, повысилась работоспособность, вырос контроль за своей деятельностью» [2]. Наш опыт показывает, что эти эффекты достижимы не только при общем применении кроссвордов, но и при их целенаправленной адаптации к конкретной форме мо-

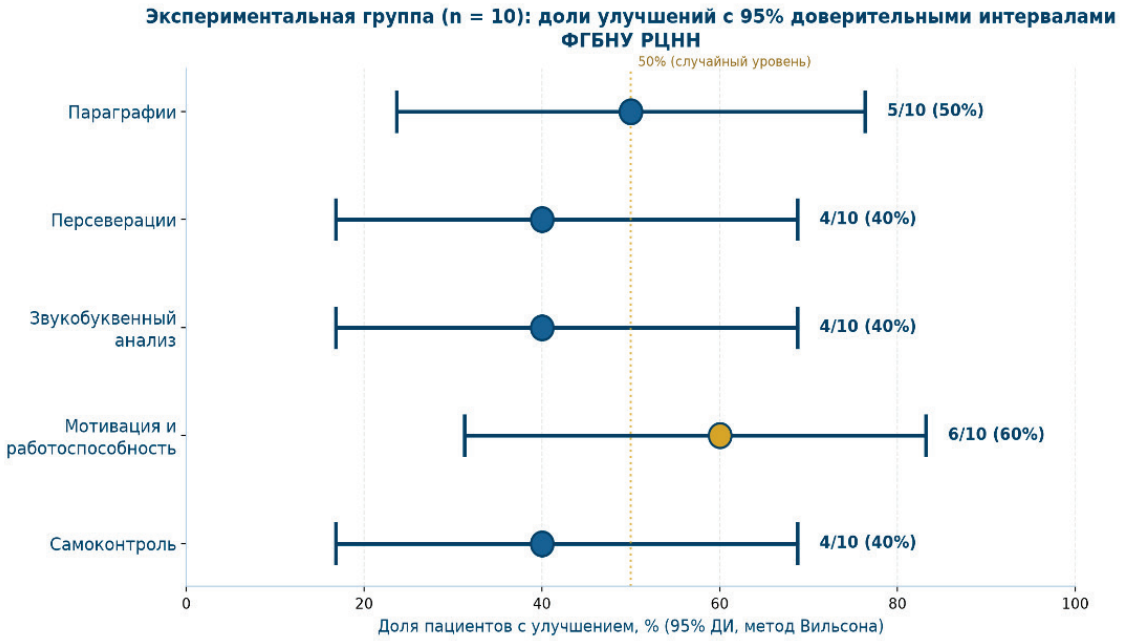

Рис. 3. **Статистический анализ результатов коррекционной работы в экспериментальной группе**

торной афазии — с подбором лексического материала, отвечающего задачам дифференциации оппозиционных фонем (при афферентной форме) или тренировки переключения (при эфферентной форме).

Важно подчеркнуть, что кроссворды не заменяют традиционные методы восстановительного обучения, а дополняют их. Их включение в структуру занятия целесообразно на этапе закрепления восстановленных операций — когда пациент уже владеет базовыми навыками звукобуквенного анализа и графомоторной записи, но нуждается в тренировке их самостоятельного применения в условиях, приближённых к реальной коммуникативной и досуговой деятельности. Ограничениями исследования являются небольшой объём контрольной группы (n = 5) и отсутствие отсроченного контроля результатов, что требует осторожности в обобщении выводов и определяет перспективы дальнейшей работы.

Соответствие МКФ

Использование кроссвордов затрагивает все три уровня Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья:

— **функции и структуры организма** (b167 — функции рецептивной и экспрессивной речи, b164 — функции высших когнитивных функций): узнавание предметной картинки, чтение и понимание вопроса, подбор слова, звукобуквенный анализ, графомоторная запись;

— **активность** (d166 — чтение, d170 — письмо, d175 — решение задач): выполнение конкретного задания — чтение вопроса, запись ответа в сетку, проверка правильности;

— **участие** (d920 — отдых и досуг): разгадывание кроссвордов является общепринятой формой досуговой активности, что делает тренировку письменной речи не изолированным клиническим упражнением, а деятельностью, имеющей прямое социальное значение и способствующей ресоциализации пациента.

Таким образом, результаты проведённого исследования позволяют сформулировать следующие **выводы:**

1. Кроссворд является обоснованным приёмом восстановительного обучения письменной речи при моторной афазии: он интегрирует понимание задания, лексический выбор, звукобуквенный анализ и запись слова в единую структурированную деятельность, а сетка выполняет функцию внешней программы действия.

2. Механизм воздействия дифференцирован по формам афазии: при афферентной форме пересечения создают зрительную опору для нарушенного звукобуквенного перекодирования, при эфферентной — требуют постоянного переключения и ограничивают персеверации.

3. Адаптированные кроссворды трёх уровней сложности, учитывающие степень тяжести афазии и форму дефекта, обеспечили в экспериментальной группе более выраженную положительную динамику письменной речи, чем традиционное обучение.

4. Применение кроссвордов охватывает все уровни МКФ и имеет прямое социальное значение, поскольку разгадывание кроссвордов — привычная досуговая деятельность, поддерживающая ресоциализацию пациента.

Заключение

Проведённое исследование закрывает выявленный в литературе пробел: предложена систематическая разработка адаптированных кроссвордов для восстановления письменной речи при моторной афазии с дифференциацией приёмов по афферентной и эфферентной формам и трёхуровневой градацией сложности. Результаты подтверждают целесообразность дополнения традиционного восстановительного обучения данным приёмом на этапе закрепления. Практическая значимость состоит в возможности использования разработанных кроссвордов логопедами в стационарных, амбулаторных и домашних программах нейрореабилитации. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, оценкой отсроченных эффектов и переносом навыков на свободную письменную речь, а также с цифровой адаптацией кроссвордных методик для самостоятельных занятий пациентов.

Литература:

1. История и занимательные факты про кроссворды // Хабр: [сайт]. — 2023. — URL: https://habr.com/ru/companies/rshb/articles/762056/ (дата обращения: 05.11.2026). — Текст: электронный.
2. Кошелева, Н. В. Тематические кроссворды для больных с нарушениями речи (афазия): практическое пособие / Н. В. Кошелева, Е. Е. Каценбоген. — Москва: В. Секачев, 2023. — 66 с. — Текст: непосредственный.
3. Динамика программирования и контроля и серийной организации движений как базовых компонентов письма (по данным графомоторных проб) / О. В. Кузева, А. А. Романова, А. А. Корнеев, Т. В. Ахутина. — Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20, № 1. — С. 85–101. — DOI: 10.17759/pse.2015200110.
4. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — 5-е изд., перераб. и доп. — Москва: Владос, 2008. — Т. 2. — 657 с. — Текст: непосредственный.
5. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия. — Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1950. — 84 с. — Текст: непосредственный.

6. Первый в мире кроссворд опубликовали 105 лет назад // Парламентская газета: [сайт]. — 2018. — 21 декабря. — URL: https://www.pnp.ru/social/pervyy-v-mire-krossvord-opublikovali-105-let-nazad.html (дата обращения: 05.11.2026). — Текст: электронный.
7. Рафель, А. Thinking Inside the Box: Adventures with Crosswords and the Puzzling People Who Can't Live Without Them / А. Рафель. — New York: Penguin Press, 2020. — 304 p. — Текст: непосредственный.
8. Сто лет первому кроссворду на русском языке: где и когда его опубликовали в Петербурге // Фонтанка.ру: [сайт]. — 2025. — 21 декабря. — URL: https://www.fontanka.ru/2025/12/21/76182279/ (дата обращения: 05.11.2026). — Текст: электронный.
9. Цветкова, Л. С. Афазия и восстановительное обучение / Л. С. Цветкова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. — 256 с. — Текст: непосредственный.
10. Храковская, М. Г. Восстановительное обучение или восстановление речи у больных с афазией? / М. Г. Храковская. — Текст: непосредственный // Специальное образование. — 2017. — № 3 (47). — С. 152–164. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vosstanovitelnoe-obuchenie-ili-vosstanovlenie-rechi-u-bolnyh-s-afaziey (дата обращения: 05.11.2026).
11. Tausig, B. The Curious History of the Crossword: 100 Puzzles from Then and Now / B. Tausig. — New York: Perigee Books, 2013. — 224 p. — Текст: непосредственный.

Подходы к проектированию дополнительных общеобразовательных программ в сфере художественно-эстетического образования (на примере музыкального профиля)

Шипулина Арина Константиновна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В данной статье рассматриваются основные подходы к проектированию дополнительных общеобразовательных программ в сфере художественно-эстетического образования. Акцент сделан на необходимости максимально учитывать и сочетать все подходы при проектировании программ музыкального профиля.

Ключевые слова: *проектирование, дополнительные общеобразовательные программы, подходы, музыкальный профиль.*

Проектирование дополнительной общеобразовательной программы, как и любой педагогический проект, требует опоры на определенные методологические основания. В научной и методической литературе подход выступает мировоззренческой и методологической рамкой проектирования, задающей общее понимание целей и природы образовательного результата.

Сама категория «педагогическое проектирование» получила статус самостоятельной методологической области сравнительно недавно: так, в работах М. П. Горчаковой-Сибирской и И. А. Колесниковой проектирование определено как деятельность по созданию образа будущего образовательного объекта и последовательности его достижения [1], а Е. С. Заир-Бек обосновала этапную логику проектировочных действий — от анализа исходной ситуации через формулирование замысла и его концептуальное обоснование к конструированию содержания, экспериментальной проверке и рефлексии [2]. Применительно к программам художественно-эстетической направленности и, в частности, музыкального профиля целесообразно рассмотреть совокупность подходов нескольких уровней: общепедагогических, специфичных для художественного образования и отражающих специфику музыкального развития ребенка.

Первым и базовым для современной системы образования выступает системно-деятельностный подход, составляющий методологическую основу федеральных государственных образовательных стандартов. В рамках данного подхода развитие личности обучающегося рассматривается как результат его активной деятельности в специально организованной образовательной среде: ребенок выступает субъектом образовательного процесса, который ставит цели, осуществляет действия и несет ответственность за достигнутый результат. При проектировании программ музыкального профиля данный подход имеет принципиальное значение, поскольку музыкальное искусство по своей природе является деятельностным: содержание музыкального образования осваивается не в виде суммы знаний о музыке, а в процессе музыкально-практической деятельности — пения, инструментального музицирования, слушательского восприятия, элементарного сочинения и импровизации. Деятельностная организация занятий (от постановки проблемы через мотивирование к деятельности к анализу результата) естественным образом соотносится с классической триадой музыкальной педагогики «восприятие — исполнение — творчество».

Вторым значимым является личностно ориентированный подход, в центре которого — уникальный ре-

бенок с его потребностями, способностями, желаниями и индивидуальным темпом развития. Применительно к дополнительному образованию данный подход трансформируется в идею индивидуального образовательного маршрута: образовательная организация проектирует вариативные образовательные траектории, обеспечивающие ребенку поддержку самопознания и самореализации. Методические рекомендации Министерства просвещения России от 29.09.2023 № АБ-3935/06 [3] прямо закрепляют принцип практико-ориентированности дополнительных общеразвивающих программ, «позволяющий проектировать индивидуальный образовательный маршрут ребенка», а также создание условий для самостоятельного построения обучающимися индивидуального учебного плана. Для музыкального профиля, где различия обучающихся в природных музыкальных данных, моторной координации и стартовой подготовленности особенно значительны, личностная ориентация проектирования означает дифференциацию репертуара и технических заданий, гибкое распределение учебного времени между индивидуальной и групповой работой, вариативность форм текущего контроля [4].

Третью группу составляют культурологический (культурно-исторический) и компетентностный подходы. Культурологический подход, восходящий к идеям М. М. Бахтина, В. С. Библера и Д. Б. Кабалевского, рассматривает музыкальное искусство как часть общей культуры человека и требует выстраивания содержания программы как «встречи ребенка с культурой»: через изучение музыкальных произведений различных эпох, жанров и национальных традиций ребенок осваивает ценностное содержание культуры, а не только предметные умения. Для отечественной школы музыкального образования данное требование имеет особое измерение — опору на национальный музыкальный материал: фольклорные традиции, народные инструменты, региональные музыкальные культуры рассматриваются как обязательный компонент содержания программ начального музыкального обучения, воспитывающий не только исполнительские, но и культурно-идентификационные результаты [5].

Компетентностный подход, напротив, ориентирует проектировщика на результат — формируемые у обучающегося личностные, предметные и метапредметные результаты-компетенции: способности применять знания и умения в новых ситуациях, осуществлять самостоятельную учебную деятельность, взаимодействовать в коллективном музицировании. В документах стратегического развития дополнительного образования (Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года [6], Целевая модель развития региональных систем ДДО [7]) данные подходы объединены: приоритетом обновления содержания программ объявлено создание условий для вовлечения детей в практику развития общества и формирования у обучающихся «навыков, связанных с эмоциональным, физическим, интеллектуальным, духовным развитием человека».

Модульный подход к проектированию дополнительных общеобразовательных программ предполагает конструирование программы как совокупности относительно автономных содержательно-методических модулей (таких как «Вокал», «Слушание музыки», «Музыкальная грамота», «Ансамбль», «Электронная музыка»), допускающих вариативное комбинирование, перезачет результатов освоения и гибкую адаптацию к индивидуальным запросам обучающихся и условиям реализации. Модульность выступает в качестве базового принципа, закрепленного в Концепции развития дополнительного образования детей, и обеспечивает дифференциацию образовательного процесса при сохранении целостности программы.

Интегративный, или полихудожественный, подход базируется на междисциплинарной интеграции содержания и методов обучения, предполагая синтез различных видов художественной деятельности в рамках единого образовательного пространства. В контексте музыкального профиля это реализуется посредством объединения на одном занятии вокальной работы, музыкально-ритмических движений, аудиального анализа и освоения элементов музыкальной грамоты либо через организацию комплексных форматов — таких как «музыкальный театр» или «детская филармония», — что способствует формированию целостного художественного восприятия и развитию полимодальных компетенций обучающихся.

Особого внимания заслуживает аксиологический и средовый подходы. Аксиологический подход делает центром проектирования ценностное содержание музыкального искусства: отбор репертуара и тематики занятий осуществляется с позиций художественно-эстетических и нравственных ценностей, соответствующих традиционным духовно-нравственным ориентирам российского общества, что прямо предусмотрено нормативными требованиями к воспитательной составляющей образовательной деятельности [8]. Средовый подход ориентирует на создание художественно-творческой образовательной среды: организация пространства, насыщенного музыкальными инструментами и аудиовизуальными ресурсами, участие детей в концертной деятельности, взаимодействие с организациями культуры — все это рассматривается как структурный элемент проектируемой программы, а не как внешний фон образовательного процесса.

Реализация системы подходов на уровне конкретного проектировочного решения предполагает, что каждый подход получает свою операциональную проекцию в компонентах программы:

— системно-деятельностный — в логике построения занятий и типологии видов музыкальной деятельности;

— личностно ориентированный — в механизмах дифференциации и индивидуализации, вариативности образовательных маршрутов;

— культурологический — в репертуарной политике и содержании музыкально-исторических сведений;

— компетентностный — в формулировках планируемых результатов и формах аттестации;

— аксиологический и средовый — в ценностном отборе содержания и в организационно-педагогических условиях реализации [9].

Именно поэтому в структуре проектируемой программы следует предусмотреть диагностируемые проявления каждого из подходов, а не фиксировать их декларативно в пояснительной записке. Данное положение составляет методологический критерий качества проектирования: о его результативности судят не по декларациям, а по степени согласованности всех компонентов программы — от целеполагания до системы оценки результатов.

Таким образом, подходы к проектированию программ музыкального профиля представляют собой многоуровневую систему, в которой общие основания педагогического проектирования преломляются через специфику музыкального искусства и музыкальной деятельности ребенка. Данная система выполняет функцию ориентира для конкретных технологических решений: выбора логики структурирования содержания, определения планируемых результатов, конструирования форм аттестации.

Литература:

1. Колесникова, И. А. Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учебное пособие для вузов. — М.: Академия, 2005.
2. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. — СПб.: Просвещение, 1995.
3. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 29.09.2023 № АБ-3935/06 «О методических рекомендациях по формированию механизмов обновления содержания, методов и технологий обучения в системе дополнительного образования детей» // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. Надолинская Т. В. Технологии музыкального образования: учебное пособие. — М.: ИНФРА-М, 2023.
5. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. — М.: Классика-XXI, 2021.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» (ред. от 21.04.2023) // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р «О Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» (ред. от 30.04.2026) // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
8. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания: учебник для среднего профессионального образования. — М.: Юрайт, 2023.
9. Буйлова Л. Н. Порядок организации и осуществления деятельности по дополнительным общеобразовательным программам: что изменится в дополнительном образовании? // Про-ДОД. — 2023. — № 2 (44).

Активизация интеллектуально-эмоционального потенциала учащихся начальных классов на уроках русского языка

Широкова Ирина Дмитриевна, учитель начальных классов;
Гнатюк Наталия Владимировна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 100 г. Сочи (Краснодарский край)

В ходе преподавания русского языка в начальных классах я столкнулась с тем, что этот предмет для детей менее интересен, чем математика. При написании изложений, сочинений дети используют ограниченное количество слов, их русский язык в текстах и при устном общении довольно примитивен, они употребляют только самые простые бытовые слова.

Тогда я поставила перед собой цель увлечь детей своим предметом, ведь у увлеченного ученика возрастает активность, повышается коэффициент умственного развития, и учителю становится легче сформировать у школьников определенную сумму знаний и навыков.

Поэтому я стала работать над методической темой «Активизация интеллектуально-эмоционального потенциала у младших школьников на уроках русского языка».

Познавательная деятельность на уроках стоит на трех китах:

1) активность учащегося;

2) его вовлеченность в процесс самостоятельного решения проблемы;

3) получение удовольствия от умственного труда.

Поэтому я стала выстраивать свои уроки так, чтобы, сохраняя все методические этапы, сделать урок более продуктивным, эмоциональным и проблемным.

Материал к уроку и задания я старалась подобрать такие, чтобы развивать кругозор и словарный запас детей; давала им больше творческих заданий, чтобы ребята увидели, насколько многогранен и красив русский язык. Я хотела разбудить в своих воспитанниках любовь к языку,

а через него — и к своей Родине; чувство гордости за то, что они владеют таким богатым языком; всеми силами показывала ребятам правдивость слов русского писателя Алексея Ивановича Куприна: «Русский язык в умелых руках и опытных устах — красив, певуч, выразителен, гибок, послушен, ловок и вместителен».

В учебниках русского языка и в пособиях О. А. Холодовой «Юным умникам и умницам» приводится много пословиц и поговорок. Но дети, выполнив задание, не запоминают крылатых выражений. Значит, главная задача учителя — использовать различные пословицы, поговорки, фразеологические обороты, крылатые выражения, эпитеты в своей речи, призывая к этому и родителей.

На уроках я часто цитирую такие пословицы и крылатые выражения:

1. Семеро одного не ждут.
2. Меньше слов, больше дела.
3. Семь раз отмерь, один раз отрежь.
4. Всякий человек на деле познается.
5. Без труда нет плода.
6. «А ларчик просто открывался».

Когда приходится разбираться в конфликтах между детьми, пословицы и цитаты классиков тоже приходят на помощь:

1. Как аукнется, так и откликнется.
2. С иным водиться — что в крапиву садиться.
3. Душа, что в венике, а голос, что в тереме.
4. В чужом глазу соринку видишь, в своём — бревна не замечаешь.
5. «Когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет».

Особое удовольствие учащиеся испытывают от миниСочинений. Вот где они могут проявить фантазию, показать знание синонимов и антонимов, использовать фразеологические обороты! А закончить сочинение можно пословицей или крылатым выражением из басни.

Орфографическая минутка

I. Чес_ный, радос_ный, ненас_ный, прелес_ный, праз_дник, мес_ное, чудес_ная, извес_ная, громоз_кое.

1. Какая орфограмма объединила эти слова?
2. В каком слове нет непроизносимой согласной?
3. Какое слово лишнее, так как является другой частью речи?
4. Подберите проверочные слова и определите, какой частью речи они являются.
5. Подберите к прилагательным синонимы и антонимы. Перепишите прилагательные, выделите окончание, определите род.

II. Лес_ница, окрес_ность, трос_ник, вес_ник, учас_ник, чудес_ное, буревес_ник, час_ник, пас_бище.

1. Определите по первым словам, на какую орфограмму подобраны слова.
2. Какое слово является словарным, то есть его нельзя проверить?
3. Найдите лишнее слово:

— в котором нет непроизносимой согласной;

— которое является другой частью речи.

4. Какие слова являются родственными?
5. Запишите слова по памяти.

III. Пр_казы, в снег_пад, покр_снеют, у Снегур_чки, о лед_коле, к_таться, из к_мочка, ск_вал, х_хочут, по м_розцу.

1. Что общего у этих слов?
2. Найдите слова с безударной гласной в корне, в приставке, в суффиксе. Найдите сложное слово.
3. Какое слово лишнее? Подберите к нему родственные слова.
4. Найдите слово, не относящееся к теме «Зима». Подберите к нему синонимы.
5. Определите падеж существительных.

IV. С_сульки, ог_лилась, заз_ленели, м_лодая, по_вляются, тра_ка, скв_речник, св_стят, гр_чи, пр_талины, руч_ёк, лед_ход, пол_водье.

1. Что объединяет эти слова и в чем их различие?
2. Какое слово лишнее?
3. Докажите правильное написание слов.
4. На какие группы можно разделить эти слова?

В чём преимущество карточек?

— Они могут использоваться многократно;

— служат хорошей опорой для повторения правил перед диктантом или сочинением;

— требуют минимум времени для проведения орфографической минутки;

— способствуют развитию познавательной активности школьников.

Для орфографической минутки я стараюсь подобрать слова по одному типовому признаку, но одно-два слова должны отличаться от других, быть сюрпризом, например:

1) на другую орфограмму;
2) словарное слово.
3) безударная гласная не в корне, а в приставке или суффиксе;
4) другая часть речи;
5) не однокоренное слово;
6) антоним к остальным словам.

После многократного прочтения во время поиска ответов на вопросы учителя слова запоминаются лучше (это подтверждается проверкой, я задавала вопросы ребятам, было ли в ряду конкретное слово, какие слова были исключены). При ответах на вопросы я вписываю пропущенные буквы красным мелом, чтобы они служили маячками для запоминания, так как зрительная память у школьников младшего возраста лучше слуховой («Я услышал и забыл, я увидел и запомнил»).

Поисковая работа во время орфографической минутки развивает не только орфографическую зоркость, но и мышление, внимательность, умение обобщать и классифицировать, что способствует развитию познавательной деятельности.

Управление непрерывным профессиональным развитием педагогических работников СПО на основе персонализированных образовательных траекторий с применением ИИ-тьюторов

Шмыгова Анастасия Александровна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В статье рассматриваются теоретико-методологические основания управления непрерывным профессиональным развитием (НПР) педагогических работников среднего профессионального образования (СПО) в условиях цифровизации. Обосновывается смена парадигмы от эпизодического повышения квалификации к непрерывному развитию как постоянному процессу. Раскрывается сущность НПР через четыре измерения: предметно-профессиональное, методическое, цифровое и рефлексивное. Показано, что объектом управления становится не «прохождение курсов», а динамика профессиональных действий педагога в реальной практике. Обосновывается роль персонализированных образовательных траекторий (ПОТ) и ИИ-тьюторов как инструментов управления развитием персонала СПО.

Ключевые слова: *непрерывное профессиональное развитие, среднее профессиональное образование, персонализированная образовательная траектория, ИИ-тьютор, управление развитием персонала, цифровизация образования, профессиональные дефициты.*

На протяжении последних двадцати лет в системе профессионального образования преобладала модель периодического повышения квалификации: преподаватели, мастера производственного обучения проходили обучение раз в три или пять лет, проходили курсы повышения квалификации, получали удостоверение, возвращались на рабочее место. Эта модель имеет место быть, но как показывает практика знание устаревает медленно и предсказуемо [2].

Сегодня ситуация иная, так как система СПО развивается стремительно, и это требует от педагогов целого спектра новых умений: работать на современном производственном оборудовании, использовать передовые образовательные технологии, включая цифровые и связанные с бережливым производством, а также определять, каких знаний и навыков не хватает действующим специалистам [6].

Поэтому возникает потребность актуализировать образовательные программы. Это уже не «обновление знаний раз в несколько лет», а постоянная адаптация к меняющимся требованиям и как итог постоянное, непрерывное развитие преподавателя.

Сущностная характеристика непрерывного развития педагога системы профессионального образования включает несколько в себя измерений. Во-первых, это предметно-профессиональное измерение, то есть владение современным оборудованием, технологиями, стандартами, которые постоянно обновляются.

Во-вторых, это — способность проектировать образовательный процесс под новые задачи, работать с практико-ориентированными форматами [1].

Немаловажным является цифровое измерение, которое за последние годы стало самостоятельным и критически важным. Небходимо учитывать рефлексивное измерение, то есть готовность к самоанализу, поиску новых подходов и совершенствованию собственной деятельности [8].

Если мы принимаем такую трактовку, то объектом управления становится не «прохождение курсов», а динамика профессиональных действий педагога в реальной практике.

Профессиональное развитие преподавателя было объектом управления раньше, но понималось как администрирование, то есть составить план, направить на курсы, собрать удостоверения. Сегодня такая логика недостаточна по нескольким причинам [4].

Первая причина — институциональная, так как появление и масштабирование федерального проекта «Профессионалитет» изменило саму архитектуру СПО. Колледжи и техникумы вошли в кластеры, программы согласовываются с работодателями, стажировки на предприятиях становятся обязательным элементом. В Москве, например, поставлена задача: до конца 2028 года все педагоги колледжей и техникумов пройдут переподготовку у партнёров-работодателей, а в дальнейшем будут повышать квалификацию не реже одного раза в три года. Это означает, что методист должен не просто «отправить на курсы», а встроить развитие в производственные и партнёрские связи колледжа [6].

Вторая причина — содержательная, так как требования к педагогу СПО перестали быть стабильными. Преподаватель, который вчера соответствовал стандарту, сегодня может оказаться не готовым к работе с новым оборудованием или цифровыми инструментами. Например, значительная часть преподавателей техникумов и колледжей пришли из реального сектора экономики. Это сильная сторона, но она же создаёт вызов: производственный опыт нужно постоянно обновлять, иначе он устаревает. Управление НПР становится способом удержания квалификации на уровне актуальных требований, поэтому стандартная форма профессионального развития педагога подходит не всем — нужен индивидуальный подход [5].

В отличие от единых программ повышения квалификации, персонализированная образовательная траектория проектируется на основе диагностики индивидуальных профессиональных дефицитов и образовательных запросов педагогов, а не по единому шаблону.

Ключевое условие эффективности ПОТ — её встроенность в рабочую неделю педагога, без отрыва от преподавания. Это позволяет снизить затраты на внешнее повышение квалификации и делает методическую работу адресной. Методист получает панель агрегированных дефицитов и может планировать семинары, взаимопосещения и консультации не интуитивно, а на основе данных [2].

Анализ современных исследований показывает, что ИИ-тьюторы способны выполнять функции адаптивного сопровождения: подбор релевантного контента, обратную связь, рекомендации, мониторинг прогресса. При этом принципиально важно, что ИИ-тьютор выполняет функции сопровождения, а не только информирования.

Управление строится как цикл: диагностика, далее проектирование траектории, затем сопровождение, оценка прогресса — корректировка, то есть непрерывно, а не разово.

Управление НПР будет эффективным, если ПОТ проектируются на основе диагностики индивидуальных профессиональных дефицитов и образовательных запросов педагогов, например, ИИ-тьютор выполняет функции адаптивного сопровождения, а не только информирования.

Необходимо чтобы в образовательной организации были созданы организационно-педагогические условия (нормативное закрепление процесса, подготовка методических кадров, интеграция ИИ-тьютора с цифровой средой колледжа, система мониторинга и стимулирования педагогов) [7].

Таким образом, с одной стороны, стратегическими задачами цифровой трансформации системы СПО и требованиями к непрерывному профессиональному развитию педагогических кадров, а с другой — недостаточной разработанностью теоретических и методических основ управления этим процессом с использованием персонализированных образовательных траекторий и технологий искусственного интеллекта. Применение ИИ-тьюторов открывает новые возможности для гибкого, адаптивного и непрерывного сопровождения педагогов, однако механизмы интеграции таких инструментов в систему управления развитием кадров СПО требуют научного обоснования и практической апробации.

Литература:

1. Аналитический доклад «Тренды в области цифровых образовательных платформ» / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. — Москва: ИИТО ЮНЕСКО, 2025. — URL: https://iite.unesco.org/ru/publications/analiticheskij-doklad-trendy-v-oblasti-tsifrovyh-obrazovatelnyh-platform/ (дата обращения: 05.11.2026).
2. Брязгунова, Ю. А. Управление развитием образовательных организаций в условиях реформирования образования / Ю. А. Брязгунова // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». — 2013. — Выпуск 6. — URL: https://naukovedenie.ru/PDF/119EVN613.pdf (дата обращения: 14.04.2026)
3. Вершловский, С. Г. Взрослость как категория андрагогики / С. Г. Вершловский // Вопросы образования. — 2013. — № 2. — С. 285–298.
4. Дмитриева, И. А. Условия индивидуализации: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / И. А. Дмитриева. — [Б. м.: б. и.], [2025]. — URL: https://krirpo.ru/wp-content/uploads/2025/06/uchebno-metodicheskoe-posobie-dmitrieva-i.-a.pdf (дата обращения: 07.09.2026).
5. Золотарева, А. В. Обеспечение единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров: возможности и риски / А. В. Золотарева, Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова // Образование и наука. — 2023. — Т. 25, № 9. — С. 12–43. — DOI 10.17853/1994–5639–2023–9–12–43.
6. Новая образовательная технология «Профессионалитет»: сборник методических материалов / Д. С. Ковалев, И. С. Казакова, А. В. Осадчий [и др.]; Центр содержания и оценки качества среднего профессионального образования, Центр оценки качества среднего профессионального образования ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования». — Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2023. — 312 с.
7. Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий федерального проекта «Профессионалитет»: письмо Минпросвещения России. — URL: https://firpo.ru (дата обращения: [15.11.2026]).
8. Пестов, В. В. ИИ-тьютор для персонализированного обучения в современной школе / В. В. Пестов, Д. А. Москвин // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2025): сборник статей VI международной научно-практической конференции, 13–14 ноября 2025 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. — Москва: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2025. — С. 230–251.
9. Червонный, М. А. Цифровой наставник: ИИ-ассистенты для профессионального роста молодых педагогов и поддержки родителей / М. А. Червонный, А. П. Глухов // ИИ-лаборатория в рамках форума «Август.ПРО». — Томск: Томский государственный педагогический университет, 2026. — 26 августа.

Использование генеративного искусственного интеллекта в обучении информатике: возможности и риски для формирования самостоятельности учащихся

Шокарь Виктор Витальевич, студент;
Серикбаев Мирас Сраилович, студент;
Керимбаева Милана Михайловна, студент
Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье рассматривается влияние генеративного искусственного интеллекта на самостоятельность учащихся при обучении информатике. На основе анализа исследований выделены дидактические возможности таких инструментов, основные риски и условия, при которых они поддерживают самостоятельную работу школьников.

Ключевые слова: *генеративный искусственный интеллект, обучение информатике, самостоятельность учащихся, программирование, академическая честность.*

Генеративный искусственный интеллект (ГИИ) стал привычным инструментом школьника: чат-бот объясняет тему, пишет и исправляет код. В Казахстане за законом «Об искусственном интеллекте» (2025) и указом Президента о внедрении ИИ в среднее образование (2026) последовало, по сообщению Министерства просвещения, обновление стандарта и типовых учебных программ. Новое название «Информатика и искусственный интеллект» закреплено за предметом в 5–11 классах, а общее число новых целей обучения по ИИ в программах 1–11 классов достигло 43. Умение применять ИИ-инструменты в учебных задачах, составлять запросы, критически оценивать результат и соблюдать академическую честность отнесено к 5–9 классам [1].

Возникает противоречие: учитель должен учить работе с инструментом, способным выполнить за ученика почти любое типовое задание, и одновременно формировать самостоятельность. Цель статьи: определить, при каких условиях ГИИ на уроках информатики поддерживает самостоятельность учащихся, а при каких подменяет ее.

Под самостоятельностью учащегося в дидактике понимают способность поставить учебную цель, спланировать действия, выполнить их без пошагового руководства и проверить результат. П. И. Пидкасистый выделял четыре типа самостоятельных работ: воспроизводящие (по образцу), реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие [2]. Задания первых двух типов модель выполняет за секунды, поэтому в привычном виде они перестают быть упражнением для ученика.

Первая возможность ГИИ состоит в индивидуальной обратной связи: объяснение ошибки в своем коде ученик получает сразу. В эксперименте М. Каземитабаара и соавторов участвовали 69 новичков 10–17 лет, половине из которых на занятиях по Python был открыт генератор кода. Доля завершенных заданий в этой группе оказалась выше в 1,15 раза, баллы в 1,8 раза, а умение изменять код вручную и результаты теста через неделю не пострадали [3]. Следовательно, помощь ИИ не обязательно разрушает навык.

Вторая возможность связана с алгоритмическим мышлением. Запрос к нейросети в опыте И. А. Шейкиной с третьеклассниками проходит тот же путь, что и программа: разбиение задачи на части, формализацию требований, пошаговое уточнение и отладку [4]. Третья возможность вытекает из специфики предмета: строгие критерии проверки (корректность, работоспособность кода, прохождение тестов) делают информатику удобной областью для работы с ответами модели [5].

Главный риск состоит в подмене учения выполнением. В полевом эксперименте Х. Бастани и соавторов с участием почти тысячи старшеклассников часть учеников решала тренировочные задачи по математике с чат-ботом. Выигрыш на тренировке при свободном доступе к боту составил 48 %, однако на последующей работе без ИИ отставание от контрольной группы достигло 17 %. У версии-репетитора, дававшей подсказки вместо готовых ответов, такого провала почти не было [6]. Тот же разрыв между выполнением и усвоением эксперты ОЭСР отмечают для универсальных чат-ботов в целом, а привычку перекладывать на них умственную работу называют источником «метакогнитивной лени» [7].

Второй риск заключается в неравном эффекте. В лабораторном исследовании Дж. Пратера и соавторов за почти полной сдачей задачи (20 участников из 21) скрывалось расслоение: выигрывали от ГИИ те, кто заранее представлял нужный код, для остальных инструмент оборачивался помехой [8]. Третий риск связан с ошибками моделей и академической честностью: авторы [5] относят к угрозам «галлюцинации» и готовое решение на месте самостоятельной работы, а доля учителей, опасающихся выдачи сгенерированной работы за свою, по данным ОЭСР достигает 72 % [7].

Сопоставление этих данных позволяет назвать условия, при которых ГИИ работает на самостоятельность:

1) порядок «сначала сам, потом ИИ»: первую версию алгоритма или программы ученик составляет без помощи;

2) режим подсказки: учебному боту запрещена выдача готового кода;

3) эвристические и творческие задания: найти ошибку в сгенерированной программе, сравнить два решения, составить тесты;

4) фиксация диалога: запрос и ответ сдаются с работой (ср. [5]);

5) устное объяснение кода и контроль без ИИ.

Итак, ГИИ не является ни угрозой, ни гарантией самостоятельности. Результат определяется тем, какую часть работы ученик выполняет сам и чем учитель подтверждает его понимание. Запрет инструмента противоречит обновленному содержанию предмета, а использование без педагогических ограничений создает иллюзию знания. Задача учителя: сделать ответ ИИ объектом проверки и критики со стороны ученика.

Литература:

1. Капитанова И. В школах Казахстана переименовали некоторые предметы и ввели новые уроки // Zakon.kz. 2026. 6 августа. URL: https://www.zakon.kz/obshestvo/6527183-v-shkolakh-kazakhstana-pereimenovali-nekotorye-predmety-i-vveli-novye-uroki.html (дата обращения: 19.11.2026).
2. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 240 с.
3. Kazemitabaar M., Chow J., Ma C. K. T. [et al.]. Studying the effect of AI code generators on supporting novice learners in introductory programming // Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. New York: ACM, 2023. DOI: 10.1145/3544548.3580919.
4. Шейкина И. А. Подготовка младших школьников к изучению основ алгоритмизации и программирования средствами генеративных нейросетей // Информатика в школе. 2026. Т. 25, № 3. С. 89–93.
5. Елисеев А. В., Мартынов Д. В., Рябикова Д. Л., Шунин И. В. Методика подготовки будущих учителей информатики к применению генеративных нейронных сетей в проектировании индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2026. № 2 (76). С. 78–94.
6. Bastani H., Bastani O., Sungu A. [et al.]. Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2025. Vol. 122, No. 26. Art. e2422633122.
7. OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education. Paris: OECD Publishing, 2026.
8. Prather J., Reeves B., Leinonen J. [et al.]. The Widening Gap: The Benefits and Harms of Generative AI for Novice Programmers // arXiv. 2024. URL: https://arxiv.org/abs/2405.17739 (дата обращения: 19.11.2026).

Адаптивный подход как инструмент подготовки четвероклассников к всероссийским проверочным работам: практический опыт

Ярченко Надежда Викторовна, учитель начальных классов
ГБОУ ЛНР «Петровская школа № 22 имени генерал-майора М. М. Шаймуратова» (г. Луганская Народная Республика)

В работе обобщён опыт учителя начальной школы по подготовке учащихся четвёртых классов к всероссийским проверочным работам (ВПР). Ключевая идея — реализация принципа адаптивности, то есть такой перестройки учебного процесса, при которой учитываются индивидуальные маршруты развития школьников, их актуальный уровень знаний и психофизиологические особенности. Раскрываются содержание и последовательность входной диагностики, приёмы устранения предметных дефицитов, а также способы укрепления психологической устойчивости младших школьников. Представлены результаты локального формирующего эксперимента, свидетельствующие о положительной динамике при использовании дифференцированных маршрутов. Отдельно охарактеризована специфика работы по русскому языку, математике, окружающему миру и литературному чтению. Сделан вывод: адаптивный подход переводит подготовку к ВПР из механической тренировки в осмысленный педагогический процесс, при котором сохраняется объективность оценивания и снижается стрессовая нагрузка на детей.

Ключевые слова: *ВПР в начальной школе, адаптивный подход, индивидуальная образовательная траектория, предметные дефициты, педагогическая диагностика.*

Сегодня начальное общее образование подчинено задаче мониторинга качества подготовки школьников, что соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) и федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОП НОО). Среди основных оценочных средств особое место занимают всероссийские проверочные ра-

боты (ВПР): их результаты попадают в федеральную информационную систему и в дальнейшем анализируются. В начале 2026–2027 учебного года педагогическому сообществу предстоит решать не только задачу достижения высоких показателей успеваемости, но и проблему сохранения объективности оценивания при одновременном снижении стрессовой нагрузки на школьников младших классов.

Следует подчеркнуть, что ВПР отражают степень освоения универсальных учебных действий и предметных знаний, но не врождённые способности ребёнка. Поэтому задача педагога заключается не в механической подготовке по образцам демонстрационных вариантов, а в формировании у школьника навыков смыслового чтения, аналитического мышления и умения применять усвоенные знания в нестандартных условиях.

Описание практики требует предварительного уточнения понятий. В педагогической науке представление об адаптивности связано с адаптивной системой обучения А. С. Границкой: она трактовала её как «способ организации обучения, который обеспечивает приспособление к индивидуальным особенностям учащихся и интенсификацию учебного процесса за счёт перестройки его структуры» [1, с. 181]. В современной адаптивной дидактике основное внимание уделяется построению индивидуальной учебной траектории посредством специально отобранных ресурсов, стимулирующих школьников удовлетворять собственные образовательные потребности.

При подготовке к ВПР адаптивный подход в статье рассматривается как непрерывная корректировка учебного процесса на основе педагогической диагностики: содержание, темп и формы занятий гибко перестраиваются с учетом текущего уровня знаний и психофизиологических особенностей каждого обучающегося.

Обратимся к нормативной трактовке ВПР. Согласно документам Рособрнадзора, эти работы проводятся для мониторинга уровня и качества подготовки обучающихся в соответствии с ФГОС и ФОП, а содержание и структура заданий нацелены на комплексную проверку основных требований к подготовке школьников [2]. Экзаменом ВПР не является: в четвёртом классе обязательными предметами выступают «Русский язык» и «Математика», тогда как один предмет из набора «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Иностранный язык» определяется федеральным организатором случайным образом [2].

Практика показывает, что простое многократное повторение учебного материала даёт ограниченный результат. Поэтому особое значение приобретает принцип адаптивности. Его первым шагом становится входная диагностика, организуемая в первые недели учебного года.

Демонстрационные варианты ВПР, выполненные без предварительной подготовки, помогают получить объективную картину и выявить индивидуальные пробелы.

Итоги такой работы становятся основой для дальнейшего планирования и выбора упражнений, ориентированных на адресное устранение обнаруженных дефицитов. Для проверки действенности адаптивного подхода была проведена опытно-практическая работа в четвёртом классе (16 человек) в 2025–2026 учебном году. Она включала три этапа: констатирующий (входная диагностика по демоверсии ВПР без подготовки, первая неделя сентября), формирующий (работа по дифференцированным траекториям в течение первой четверти) и контрольный (промежуточный срез в октябре).

На констатирующем этапе эксперимента срез выявил наиболее уязвимую область — русский язык: низкий уровень (менее 50 % выполненных заданий) показали 32,1 % школьников. Частыми ошибками оказались нарушения орфографической зоркости, а также затруднения при определении темы и главной мысли текста. В математике трудности концентрировались вокруг перевода условия задачи в схему или таблицу и заданий на построение чертежей (№ 5, № 10). В литературном чтении низкий уровень отмечен у 17,9 % учащихся, главным образом в заданиях с развёрнутым ответом (№ 3, 6, 13).

Эти результаты перекликаются с выводами других исследователей. О. Т. Иванникова и Н. С. Клемешова подчёркивают: «подготовка к ВПР в начальной школе должна опираться на учёт возрастных и индивидуальных особенностей школьников — это условие, от которого зависят все прочие методические решения» [3, с. 371]. В. А. Рыбалко указывает на необходимость дифференциации и эмоционально комфортной среды, поскольку однообразное повторение снижает интерес младших школьников и не обеспечивает переноса навыка в новые ситуации [4, с. 3]. Настоящее исследование дополняет названные работы конкретизацией предметных дефицитов входного этапа: для данной выборки наиболее проблемными зонами оказались орфографическая зоркость и работа с табличными данными в курсе окружающего мира.

На формирующем этапе класс был условно разделён на три группы с различными траекториями: группа А (высокий уровень) — задания повышенной сложности и тренировка самопроверки; группа Б (базовый уровень) — адресное устранение дефицитов через мини-тесты и дифференцированные упражнения; группа В (низкий уровень) — постепенное восстановление базовых умений с опорой на алгоритмы и индивидуальные консультации. Промежуточный срез в октябре 2025 г. зафиксировал положительную динамику: доля школьников с низким уровнем по русскому языку уменьшилась с 32,1 % до 21,4 %, по математике — с 21,4 % до 14,3 %, по литературному чтению — с 17,9 % до 10,7 %. Эти данные локальны и не претендуют на широкие обобщения, но подтверждают, что адаптивный подход позволяет своевременно корректировать предметные дефициты в условиях ограниченного времени.

Системный характер подготовке придают несколько шагов: разбор критериев оценивания вместе с учащимися (это помогает понять, где начисляются максимальные баллы); включение мини-тестов в структуру каждого урока для текущего контроля и закрепления; родитель-

Таблица 1. **Примеры задании для ВПР**

<table>
<tr><th>Литературное чтение</th><th>Русский язык</th></tr>
<tr><td>1. Какие средства художественной выразительности встречаются в отрывке стихотворения С. Есенина «Берёза»?
На пушистых ветках
Снежною каймой
Распустились кисти
Белой бахромой
1) метафора и сравнение;
2) сравнение и олицетворение;
3) эпитет и метафора;
4) эпитет и олицетворение.
Ответ: 3) эпитет и метафора
2. К какому виду относится сказка, в которой главный герой отправляется в путь, встречает волшебных помощников и побеждает Кощея с помощью волшебного предмета?
1) бытовая сказка;
2) волшебная сказка;
3) сказка о животных;
4) сказка-загадка.
Ответ: 2) волшебная сказка
3. Прочитай определение. О каком жанре устного народного творчества идёт речь?
Короткое, мудрое изречение, содержащее законченную мысль и имеющее поучительный смысл.
1) загадка;
2) пословица;
3) потешка;
4) поговорка.
Ответ: 2) пословица</td><td>1. Произнеси данные ниже слова, поставь в них знак ударения.
Баловать, договор, торты, звонит.
Ответ: балова́ть, догово́р, то́рты, звони́т.

2. В данном ниже предложении найди слово, в котором все согласные звуки звонкие. Выпиши это слово.
Воробьи весело чирикали на тёплом солнышке.
Ответ: воробьи.
Пояснение: в слове «воробьи» согласные звуки — [в], [р], [б’], [й’] — все звонкие.

3. Допиши однокоренные слова и самое длинное из них разбери по составу.
<table><tr><td>С</td><td>А</td><td>Д</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>С</td><td>А</td><td>Д</td><td>О</td><td>В</td><td>Н</td><td>И</td><td>К</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>
Задание: придумай слова с корнем — сад-, впиши в пустые клетки. Разбери по составу слово «садовник».

Ответ: подходящие слова: сад, садовник, садов, садик, садовый.
Разбор по составу слова садовник:
сад — корень
—ов- — суффикс
—ник — суффикс
–нулевое окончание</td></tr>
<tr><th>Математика</th><th>Окружающий мир</th></tr>
<tr><td>1. Во сколько началась экскурсия в музее, если она продолжалась 1 час 20 минут и закончилась в 14 часов 50 минут?
Ответ: решение:14 ч 50 мин – 1 ч 20 мин = 13 ч 30 мин.
2. На клетчатом поле со стороной клетки 1 см изображена фигура (буква Г).
Нарисуйте или представьте фигуру: вертикальная палочка высотой 3 клетки и горизонтальная перекладина длиной 3 клетки сверху вправо
Найди периметр этой фигуры. Ответ дай в сантиметрах.
Найди площадь этой фигуры. Ответ дай в квадратных сантиметрах.
Ответ: фигура — «уголок» из 5 клеток: вертикальная часть: 3 клетки вниз; сверху вправо — горизонтальная перекладина ещё 2 клетки (итого сверху 3 клетки). Периметр: 10 см. Площадь: 5 см².
Пояснение: клеток в фигуре: 3 (вертикаль) + 2 (перекладина вправо) = 5 клеток → площадь 5 см². По контуру: сверху 3 см, справа 1 см, вниз 1 см, влево 2 см, вниз 2 см, влево 1 см → 3+1+1+2+2+1 = 10 см.</td><td>

1.Рассмотри прогноз погоды в Луганске. В какой из дней — пятница (27 декабря) или вторник (31 декабря) — ожидается более высокая дневная температура? Запиши ответ и обоснуй его, указав значения температур для обоих дней.
Ответ: во вторник (31 декабря) температура выше (+4°С), чем в пятницу (27 декабря), где температура составляет +4°С (или: температуры равны).</td></tr>
</table>

ские собрания с презентацией плана-графика подготовки, что привлекает семью к контролю и формирует поддерживающую среду.

Остановимся подробнее на предметной специфике адаптации.

При планировании занятий по русскому языку во внимание берётся строение экзаменационной работы: она включает 15 заданий, причём 3 из них относятся к первой части (диктант вместе с грамматическими заданиями), а 12 — ко второй (анализ текста). Ключевое внимание уделяется именно работе с текстом: учащиеся определяют его тему и основную мысль, составляют план. Орфографическую зоркость развивают посредством различных диктантов (зрительных, объяснительных), а также списывания с пропущенными буквами. Формирование умения самостоятельно проверять написанное — отдельный и крайне значимый этап подготовки. Тренировочное упражнение может быть таким: в тексте требуется отыскать слова, где гласная в корне не проверяется, выписать их, а затем подобрать к ним однокоренные.

Подготовка по математике не сводится лишь к вычислительным навыкам. На первый план выходит способность анализировать условие задачи и переводить его текст в схему либо таблицу. На занятиях ключевые данные подчёркиваются, ведётся работа с величинами. В работе 11 заданий, на их выполнение даётся 45 минут; одни задания требуют краткого ответа, другие — полного решения, а в заданиях № 5 и № 10 необходимо строить чертежи. К примеру, при работе с фигурой, изображённой на клетчатом поле, ученики находят её периметр и площадь, после чего записывают полное решение.

Изучение окружающего мира опирается на то, что каждое задание соотносится с повседневной действительностью. Активно применяются карты и схемы, таблицы, а также построение пищевых цепочек и несложные эксперименты. Школьники осваивают разбор прогноза погоды и учатся формулировать выводы, опираясь на наглядные материалы. К примеру, работая с таблицей, где показан прогноз на 3 суток, ученики определяют, какие утверждения о ветре или температуре являются правильными.

В литературном чтении работа включает 13 заданий: тесты с выбором ответа, задания на установление последовательности событий и развёрнутые ответы. Ученики перечитывают изученные произведения, обращая внимание на характеры героев и мотивы поступков, учатся кратко пересказывать эпизоды и подтверждать ответы цитатами. Одно из тренировочных заданий — определение средств художественной выразительности (метафоры, сравнения, эпитета) в стихотворном отрывке. Ниже, приведем примеры заданий для ВПР, табл.1.

Адаптивный подход меняет саму природу подготовки к ВПР: рутинная тренировка уступает место осмысленному педагогическому процессу. Для учителя это не стремление к рейтинговым показателям, а условие того, что выпускники начальной школы перейдут на следующую ступень обучения с прочным запасом знаний и уверенностью в своих силах. Объективность результатов и раннее обнаружение трудностей обеспечивают успешную адаптацию ребёнка в основной школе. Дальнейшая работа видится в расширении диагностического инструментария и проверке устойчивости полученных результатов на более длительном отрезке обучения.

Литература:

1. Дьяченко Л. С., Воронова А. А., Демидович Т. В. Классическая и адаптивная дидактика: сопоставительный анализ понятийного аппарата // Вестник ВГУ имени П. М. Машерова. — 2023. — С. 181–182.
2. 11 апреля в школах начинается проведение Всероссийских проверочных работ (ВПР) [Электронный ресурс] // Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. — URL: https://obrnadzor.gov.ru/news/11-aprelya-v-shkolah-nachinaetsya-provedenie-vserossijskih-proverochnyh-rabot-vpr/ (дата обращения: 19.11.2026).
3. Иванникова О. Т., Клемешова Н. С. Подготовка к всероссийским проверочным работам в начальной школе // Молодой учёный. — 2020. — № 51 (341). — С. 371–375.
4. Рыбалко В. А. Методы подготовки учащихся к ВПР с учётом индивидуальных особенностей детей [Электронный ресурс] // Солнечный свет. — 2024. — URL: https://solncesvet.ru/book_work/77745/ (дата обращения: 19.11.2026).

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Возможность и условия коррекции физического развития, телосложения, двигательной и функциональной подготовленности средствами физической культуры и спорта в студенческом возрасте

Баландина Дарья Андреевна, студент
Научный руководитель: Солодилова Елена Сергеевна, старший преподаватель
Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Самара)

В данной статье исследуются пути и условия, позволяющие студентам посредством физической культуры и спорта скорректировать свое физическое развитие, телосложение, а также улучшить двигательные навыки и функциональные возможности. Актуальность темы обусловлена необходимостью найти действенные методы оздоровления молодежи в условиях повышенной учебной нагрузки и снижения уровня физической активности. Работа ставит перед собой задачу проанализировать факторы, определяющие успешность коррекционных мер, и обосновать педагогические подходы, обеспечивающие устойчивые позитивные изменения в организме студентов благодаря занятиям физической культурой и спортом.

Ключевые слова: *физическое здоровье, студенты, оздоровление.*

The possibility and conditions for correcting physical development, body build, motor and functional fitness through physical culture and sports during the student years

Balandina Darya Andreevna, student
Scientific advisor: Solodilova Yelena Sergeevna, senior lecturer
Povolzhsky State University of Telecommunications and Informatics (Samara)

This article examines the ways and conditions that enable students to adjust their physical development, body build, and improve motor skills and functional capabilities through physical education and sports. The relevance of the topic is due to the need to find effective methods for improving the health of young people in conditions of increased academic workload and reduced physical activity levels. The study aims to analyze the factors that determine the success of corrective measures and to substantiate the pedagogical approaches that ensure stable positive changes in students' bodies through physical education and sports.

Keywords: *physical activity, students, rehabilitation*

Студенческий возраст — один из наиболее благоприятных периодов для целенаправленного воздействия на физическое развитие, телосложение, двигательную и функциональную подготовленность. В это время завершается формирование основных систем организма и закладываются привычки, связанные с физической активностью и образом жизни, привычки, которые во многом определяют состояние здоровья человека на долгие годы. Поэтому вопросы коррекции физического развития и физической подготовленности студентов средствами физической культуры и спорта остаются весьма актуальными.

Физическое развитие — это совокупность морфологических и функциональных показателей организма: рост и вес тела, окружность грудной клетки, жизненная ёмкость лёгких, мышечная сила, осанка. Состав тела отражает особенности строения организма и соотношение жировой и мышечной ткани. Двигательная подготовленность включает в себя силу, скорость, выносливость, гибкость и координацию. Функциональная подготовленность определяется способностью сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем поддерживать мышечную активность.

Возможность коррекции этих показателей средствами физической культуры и спорта обусловлена высокой пластичностью организма студента и его способностью к адаптации. Регулярная физическая активность вызывает ряд адаптивных изменений: увеличивается объём и сила мышц, улучшается кровоснабжение тканей, повышается

эффективность работы сердца, увеличивается жизненная ёмкость лёгких, нормализуется обмен веществ. Эти изменения обратимы: при снижении нагрузки адаптивные эффекты постепенно утрачиваются, что подчеркивает необходимость систематических занятий.

Различные виды физической активности по-разному влияют на организм. Аэробные упражнения умеренной интенсивности (бег, плавание, лыжный спорт, езда на велосипеде) помогают снизить избыточную массу тела и улучшить функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Силовые упражнения позволяют скорректировать телосложение за счет увеличения мышечной массы и уменьшения доли жировой ткани. Упражнения, улучшающие гибкость и координацию, улучшают осанку, подвижность суставов и снижают риск травм. Наиболее выраженный эффект достигается при комплексном использовании этих методов.

Однако коррекция физического развития и состава тела — это длительный процесс, требующий соблюдения ряда условий. К ним относятся регулярность тренировок (не менее 2–3 раз в неделю, оптимальная продолжительность — 45–90 минут); индивидуализация нагрузки с учетом исходного уровня физической подготовки, состояния здоровья и целей студента; комплексность воздействия, предполагающая сочетание различных средств физической культуры, сбалансированного питания и режима дня; постепенное увеличение нагрузки и обеспечение достаточного восстановления; систематический мониторинг и самоконтроль динамики показателей; формирование устойчивой мотивации к тренировкам.

Функциональный фитнес заслуживает особого внимания. Регулярные физические упражнения и занятия спортом улучшают работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, повышают устойчивость к гипоксии и ускоряют процессы восстановления после нагрузок. Это проявляется в снижении частоты сердечных сокращений в состоянии покоя, увеличении ударного объёма и минутного объёма сердца, а также максимального потребления кислорода, что создаёт основу для высокой работоспособности и хорошего самочувствия студентов.

Важным условием эффективности коррекционной работы является педагогическое сопровождение: грамотное планирование занятий, использование современных фитнес-технологий, тренажёров, функциональных тренировок и спортивных игр, повышающих интерес студентов к занятиям. Не менее важен психологический компонент — осознанное отношение студента к своему здоровью, понимание целей и результатов занятий, что способствует внутренней мотивации и формированию устойчивой привычки к физической активности.

Таким образом, средства физической культуры и спорта обладают значительным потенциалом для коррекции физического развития, телосложения, двигательной и функциональной подготовленности в студенческом возрасте. Этот потенциал реализуется при соблюдении комплекса условий, важнейшими из которых являются регулярность, индивидуализация, комплексность, постепенность, контроль и мотивация. Теоретический анализ проблемы создаёт основу для дальнейшей разработки практических программ коррекции и оценки их эффективности.

Литература:

1. Зароднюк Г. В., Ларионова М. Н. Основы здорового образа жизни студента: Основы здорового образа жизни студента: учеб. пособие для студентов технических вузов / Г. В. Зароднюк,.Н. Ларионова. — СПб.: Изд-во Политехнич. ун-та, 2016. 26 с.
2. Меньшов И. В. Культура здоровья студентов (учебное пособие) // Научное обозрение. Реферативный журнал. 2016. № 5. https://abstract.science-review.ru/article/view?id=699
3. Бирюкова Н. В., Арестова И. Ю. Формирование культуры здоровья студентов медицинского вуза как задача общественного здоровья. Здоровье населения и среда обитания — ЗНиСО. 2026;34(10):57–68. https://doi.org/10.35627/2219–5238/2026–34–10–57–68

Физическая подготовка сотрудников Министерства внутренних дел как фактор обеспечения оперативно-служебной эффективности

Бандурина Анастасия Алексеевна, студент
Научный руководитель: Троценко Нина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Одним из критериев для принятия на службу в органы внутренних дел (ОВД) является соответствие кандидата необходимому уровню профессиональной служебной и физической подготовки. Род деятельности сотрудников ОВД требует от них постоянной готовности противостоять действиям правонарушителей, осуществить задержание подозреваемого лица, а также применить физическую силу или специальные средства. Зачастую всё это

происходит в условиях повышенной психической и физической нагрузки. Именно поэтому физическая подготовка выступает не только как показатель индивидуального развития сотрудника, но и как показатель его профессиональной пригодности к службе.

Целью физической подготовки сотрудников органов внутренних дел является воспитание личности сотрудника и формирование ее готовности к эффективному выполнению служебных задач, совершенствование физических характеристик, правильное использование боевых приемов при предотвращении противоправных действий, внедрение в процесс исполнения должностных инструкций специальных средств, а также повышение уровня работоспособности [1]. Все эти средства предусматривают выполнение ряда важнейших задач [2]:

1. Проведение подготовительных мероприятий для использования табельного оружия и приемов борьбы;

2. Внедрение тренировочных занятий для повышения выносливости при длительном преследовании правонарушителя;

3. Овладение приёмами самообороны и личной защиты в экстремальных условиях во время выполнения должностных обязанностей;

4. Создание условий для формирования необходимых психоэмоциональных качеств (например, дисциплинированность, самоконтроль, смелость, гуманность, внимательность, бдительность и т.д).

На основании Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации, утверждённого Приказом МВД России от 5 мая 2018 г. № 275 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации», физическая подготовка сотрудников ОВД проводится непосредственно по месту службы и является составной частью профессиональной служебной подготовки.

В соответствии с установленным Порядком [3] практические занятия по физической подготовке проводятся в органах внутренних дел не реже одного раза в неделю общей продолжительностью не менее двух часов. Кроме того, организуются контрольные занятия не реже одного раза в год для проверки. Так, общий объём проводимых занятий по физической подготовке должен составлять не менее 100 часов в год для большинства сотрудников и не менее 150 часов для сотрудников отдельных подразделений, например, для отрядов специального назначения подразделений по контролю за оборотом наркотиков.

Физическая подготовка сотрудника полиции включает в себя два взаимосвязанных направления — общую физическую подготовку и служебно-прикладные упражнения.

Под общей физической подготовкой понимается неспециализированный процесс физического воспитания, средства и методы которого направлены на создание основ эффективной работоспособности человека в различных сферах его деятельности [4].

Общая физическая подготовка нацелена на развитие основных физических характеристик сотрудника полиции, которые необходимы для выполнения основных служебных обязанностей. В неё входят:

— Прикладная гимнастика и атлетическая подготовка (подтягивание на перекладине, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, жим гири, наклоны вперед из положения лежа на спине);

— Легкая атлетика и ускоренное передвижение (челночный бег 10 х 10 м, 4 х 20 м, бег (кросс) на 1 и 5 км);

— Лыжная подготовка (бег на лыжах на 5 км — при наличии возможности);

— Плавание (плавание на 100 м (при наличии возможности);

— Спортивные игры (волейбол, футбол, регби и другие).

В отличие от общей подготовки, задачей служебно-прикладных упражнений является формирование практических навыков применения физической силы при пресечении противоправных действий, задержании правонарушителя и обеспечении личной безопасности сотрудника. К основным элементам служебно-прикладной подготовки относятся:

1. Боевые приемы борьбы (удары и защиты от ударов, болевые приёмы, броски, сковывание наручниками, боевые приёмы борьбы с применением специальных предметов и др.)

2. Задачи, решаемые при обучении тактике применения боевых приемов борьбы.

3. Учебно-боевая практика.

Особый интерес вызывают методы и упражнения, применяемые в ходе боевой практики. Данные техники способствуют подготовке сотрудников органов внутренних дел к ситуациям, связанным с пресечением сопротивления, в том числе путём воссоздания типовых ситуаций. При таких занятиях оттачивается мастерство владения боевыми искусствами (самбо, дзюдо, бокс и др.).

Вместе с тем, сотрудниками применяются полосы препятствий, моделирующие реальное преследование. Типичные преграды и полосы имитируют случаи преследования как на коротких (здание, транспортное средство), так и на дистанциях большей протяжённости (открытая местность, лесопарковая зона, населённый пункт).

В программу физической подготовки входят и комплексные занятия по развитию навыков обнаружения, преследования и нейтрализации сопротивления со стороны правонарушителя. Эти задания строятся по принципу «поиск — преследование — ограничение свободы передвижения».

Однако содержание данной служебной подготовки напрямую зависит от общего уровня физической подготовки сотрудника. Для тех, кто проходит специальную физическую подготовку, предусмотрен широкий спектр боевых приемов и практических заданий. Усиленная подготовка включает защитные и атакующие действия, болевые приёмы, броски и освобождение от захватов. На-

пример, к таким действиям относятся нейтрализация действий с огнестрельным оружием, навыки сковывания наручниками и наружный досмотр. В базовой подготовке изучается сокращённый перечень приемов с обязательным освоением навыков защиты, освобождения от захватов, сковывания и наружного досмотра. Это подтверждает взаимосвязь боевых прикладных навыков с характером задач, которые перед сотрудниками ОВД.

Помимо различий в уровнях физической подготовки, существует дифференциация в системе оценки физических качеств сотрудников органов внутренних дел. Так, Порядок содержит различия в оценке по возрастному, половому признаку и степени физической подготовки. Для каждой категории сотрудников установлено минимальное количество баллов, необходимых для оценки данных (таблица 1).

Таблица 1. **Минимальные показатели физической подготовленности сотрудников органов внутренних дел в зависимости от возраста, пола и уровня физической подготовки**

Возрастная группа	Мужчины: специальная	Мужчины: усиленная	Мужчины: базовая	Женщины: специальная	Женщины: усиленная	Женщины: базовая
До 25 лет	180	115	55	150	100	50
25–30 лет	165	105	50	140	90	45
30–35 лет	150	95	45	125	80	35
35–40 лет	135	85	40	110	65	25
40–45 лет	120	75	35	80	50	20
45–50 лет (мужчины); 45 лет и старше (женщины)	105	65	30	60	40	15
50–55 лет (мужчины)	90	55	25	-	-	-
55 лет и старше (мужчины)	75	45	20	-	-	-

Система позволяет учитывать возрастные и физиологические особенности сотрудников ОВД путём установления требований для категорий личного состава. Дифференциация нормативов по возрасту позволяет объективно оценить физическую подготовку старшего поколения.

Следует отметить, что баллы начисляются за то, как контрольные упражнения выполняют категории сотрудников. В специальной физической подготовке оценивают силу, скорость, ловкость и выносливость. При усиленной подготовке проверяют силу, скорость и ловкость. Сотрудники органов внутренних дел, проходящие базовую подготовку, выполняют упражнение на силу либо на ловкость. Упражнения выбирают с учётом порядка, уровня физической подготовки, состояния учебно-материальной базы и погодных условий.

Проверка владения боевыми приемами борьбы осуществляется посредством решения трех практических задач:

— ограничения свободы передвижения ассистента,

— проведения наружного досмотра,

— применения специальных либо подручных средств ограничения подвижности.

Для получения удовлетворительной оценки сотруднику необходимо успешно решить не менее двух из трех поставленных задач. При этом учитывается не только техническая правильность выполнения приемов, но и уверенность действий, способность эффективно пресечь сопротивление, обеспечить безопасность и сохранить контроль над ситуацией.

Подобный подход считается обоснованным, так как физическая подготовленность сотрудника органов внутренних дел должна оцениваться по возможности практически применить её. Высокие результаты в беге или силовых упражнениях не гарантируют способности эффективно задержать правонарушителя, освободиться от захвата либо провести наружный досмотр. Для этого необходимо сочетать уровень развития физических качеств с навыками владения боевыми приемами борьбы.

Следовательно, данная установленная система нормативов имеет комплексный характер. Она объединяет количественные показатели общей физической подготовленности и качественную оценку того, как выполняют служебно-прикладные упражнения. Именно такая взаимосвязь позволяет определить степень готовности сотрудника выполнять оперативно-служебные задачи и выявить недостатки его профессиональной подготовки.

Физическая подготовка — это один из показателей общей профессиональной подготовки сотрудника. Её содержание выстроено вокруг служебных задач: преследования и задержания правонарушителя, пресечения сопротивления и обеспечения безопасности. Сотрудник должен контролировать эмоции, применять приемы рукопашного боя, пользоваться видами оружия и спецсредствами [5]. Дифференциация нормативов по возрасту,

полу и уровню подготовки делает систему гибкой и объективной, позволяя оценивать сотрудника с учётом физиологических особенностей и характера задач.

Однако то, насколько эффективна установленная система, определяется не самим перечнем нормативов, а практичностью их применения. Сочетание количественных показателей физической готовности и качественной оценки владения боевыми приёмами борьбы даёт представление о способности сотрудника действовать в боевых условиях. Это означает, что физическая подготовка в Органах внутренних дел должна оставаться непрерывным процессом. Ведь от результатов выполнения нормативов напрямую зависит успешность оперативно-служебных задач, жизнь и здоровье как самих сотрудников, так и граждан, чью безопасность они защищают.

Литература:

1. Дадов А. В., Тхагалегов А. А. Физическая подготовка как важный фактор формирования профессиональной готовности сотрудников органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач // Журнал прикладных исследований. 2023. № 11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-podgotovka-kak-vazhnyy-faktor-formirovaniya-professionalnoy-gotovnosti-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-k (дата обращения: 07.11.2026).
2. Покорская А. Н., Еремин Р. В. Физическая культура и спорт в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел // Наука-2020. 2022. № 2 (56). С. 108–113.
3. Приказ МВД России от 05.05.2018 N 275 (ред. от 10.01.2022) Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации (Зарегистрировано в Минюсте России 27.06.2018 N 51459) // URL: https://sudact.ru/law/prikaz-mvd-rossii-ot-05052018-n-275/prilozhenie/v/
4. Никоноров Е. А. Физическая подготовка как элемент оперативно-боевой подготовки сотрудников органов внутренних дел // Вестник Московского университета МВД России. 2010. № 12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-podgotovka-kak-element-operativno-boevoy-podgotovki-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del (дата обращения: 07.11.2026).
5. Струганов С. М., Глубокий В. А., Злобин М. Н., Малыхин А. В. Роль профессиональной служебной и физической подготовки в системе органов внутренних дел // Успехи гуманитарных наук. 2022. № 10. С. 276–280.

Использование фитнес-трекеров и мобильных приложений для контроля физической нагрузки на уроках физической культуры

Жанетов Нурсултан Амирович, студент;
Ковзалов Никита Сергеевич, студент;
Кремлева Софья Юрьевна, студент;
Манаева Анна Денисовна, студент
Научный руководитель: Девяткина Лейла Нарматовна, старший преподаватель
Оренбургский государственный медицинский университет

Статья посвящена применению носимых устройств (фитнес-трекеров, смарт-часов) и мобильных приложений для контроля физической нагрузки на уроках физической культуры. Рассмотрены научно-методические основы контроля пульсового режима, методика встраивания гаджетов в структуру урока, влияние цифровых средств на двигательную активность и мотивацию обучающихся, а также риски цифровизации.

Ключевые слова: *физическая культура, фитнес-трекеры, мобильные приложения, физическая нагрузка, пульсометрия, цифровая трансформация.*

Введение

Современное образование характеризуется активным внедрением цифровых технологий в учебно-воспитательный процесс [1]. В физической культуре традиционные методы контроля (визуальное наблюдение, хронометрирование, выборочный подсчёт частоты сердечных сокращений (ЧСС) пальпаторным способом) зачастую не обеспечивают достаточной объективности при работе с целым классом [2]. Отсутствие точной обратной связи об интенсивности нагрузки приводит либо к низкой моторной плотности урока, либо к перегрузке отдельных учащихся [3]. Носимые устройства и мобильные приложения позволяют перейти от усреднённого нормирования нагрузок к персонализированному управлению двигательным режимом [4], а также способствуют формированию у школьников осознанного отношения к здоровью и навыков саморегуляции [1, 5].

Цель работы: систематизировать методические подходы к применению фитнес-трекеров и мобильных приложений на уроках физической культуры и оценить их потенциал в контроле физической нагрузки.

1. Основы контроля нагрузки средствами цифровых технологий

Физиологическая адекватность нагрузки определяется её соответствием адаптационным возможностям организма обучающегося, а главным доступным показателем реакции сердечно-сосудистой системы выступает ЧСС [2]. Ручной подсчёт пульса требует приостановки упражнения, даёт значительную погрешность и не показывает динамику в реальном времени. Оптические пульсометры фитнес-трекеров и нагрудные датчики обеспечивают непрерывный мониторинг ЧСС в течение всего урока [6]. Это позволяет педагогу и ученику отслеживать попадание в целевые пульсовые зоны: оздоровительную (50–60 % от ЧСС макс.), поддерживающую (60–70 %), аэробную (70–80 %) и анаэробную (80–90 %) [3, 7]. Мобильные приложения выводят пульсовой профиль каждого ученика на экран планшета учителя, что позволяет дифференцировать задания: при превышении допустимой зоны интенсивность снижают или дают паузу, при недостаточной реакции пульса предлагают более интенсивные действия [4, 8].

2. Методика интеграции мобильных приложений и носимых устройств в урок физической культуры

Интеграция гаджетов требует чёткого алгоритма сопровождения на каждом этапе занятия [5]. Перед серией уроков проводят базовое тестирование и настраивают профили в приложениях (возраст, масса тела, рост, ЧСС в покое) для расчёта индивидуальных целевых зон. Во вводной части ставят задачи, проводят инструктаж по технике безопасности при работе с устройствами и запускают режим тренировки. В основной части (бег, спортивные игры, круговая тренировка) обучающиеся ориентируются на цветовые или вибрационные сигналы трекера при выходе за пределы индивидуальной аэробной зоны, а учитель следит за общим монитором. В заключительной части анализируют показатели за урок: среднюю и максимальную ЧСС, число шагов, энерготраты, время в целевой зоне. Кроме пульсометрии, приложения фиксируют шагометрию и суточный объём движений, что актуально для самостоятельных занятий и домашних заданий [9].

3. Влияние цифровых средств контроля на активность и мотивацию

По данным научно-педагогических исследований, цифровые устройства меняют традиционные подходы к физическому воспитанию за счёт объективного контроля и обратной связи [8]. Во-первых, систематическое применение фитнес-трекеров способствует росту повседневной и учебной двигательной активности: встроенные шагомеры и датчики ЧСС наглядно фиксируют объём выполненной работы, а учитель, который не может персонально отслеживать каждого занимающегося, получает непрерывный учёт показателей моторной плотности [9]. Во-вторых, мобильные приложения повышают внутреннюю мотивацию: визуализация результатов и отслеживание личной динамики стимулируют познавательный и соревновательный интерес, а наглядное представление успехов, по мнению исследователей, снижает тревожность у слабо подготовленных учащихся [8]. В-третьих, цифровые инструменты формируют навыки самоконтроля: ученики учатся соотносить ощущение утомления с объективными данными пульсовых зон и планировать активность вне школы. Фитнес-трекер выступает не развлечением, а педагогическим инструментом, повышающим результативность и оздоровительную направленность занятий [9].

4. Перспективы цифровизации контроля физической нагрузки

Мобильные технологии не должны подменять классические принципы физического воспитания: фитнес-трекер является вспомогательным инструментом, расширяющим возможности учителя [2, 5]. Его преимущества — объективная оценка переносимости нагрузки, рост мотивации, развитие цифровой грамотности в сфере здоровьесбережения, а также упрощение работы с учащимися специальных медицинских групп за счёт строгого ограничения верхнего порога ЧСС [8]. Вместе с тем нужно учитывать риск чрезмерного доверия аппаратным данным без учёта самочувствия, степени утомления и эмоционального фона ученика. Наиболее эффективен комплексный подход, объединяющий визуальный контроль учителя, субъективные ощущения школьника и данные гаджетов [3, 9].

Заключение

Применение фитнес-трекеров и мобильных приложений на уроках физической культуры — перспективное направление цифровой трансформации школьного образования, отвечающее задачам индивидуализации и здоровьесбережения. Цифровой мониторинг позволяет объективизировать контроль нагрузки, своевременно предупреждать пере-

утомление и дифференцировать задания с учётом физиологических возможностей обучающихся. Дальнейшее развитие направления связано с созданием отечественных программных платформ и методических рекомендаций по их безопасной интеграции в физкультурное образование.

Литература:

1. Лукьяненко В. П., Лукьяненко Н. В., Хежев А. А. Проблемы подготовки педагогов к применению цифровых образовательных ресурсов в системе физкультурного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2025. — № 6 (111). — С. 224–231. — DOI 10.37493/2307–907X.2025.6.24.
2. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учебник для студ. высш. учеб. заведений. — 12-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2021. — 480 с.
3. Солодков А. С., Сологуб Е. Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник. — 8-е изд. — М.: Спорт, 2022. — 620 с.
4. Оптимизация оперативного контроля в физическом воспитании с помощью цифровых технологий на основе пульсовых показателей / М. Д. Клейменова, С. Ю. Витько, П. Н. Звягинцев [и др.] // Человек. Спорт. Медицина. — 2025. — Т. 25, № 2. — С. 103–111. — DOI 10.14529/hsm250212. — URL: https://hsm.susu.ru/hsm/article/view/2853
5. Люлевич И. Ю., Дзигуа Д. В. Актуальные практики и инструменты физического воспитания в эпоху цифровых технологий: зарубежный опыт // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». — 2020. — № 4 (40). — С. 78–91. — DOI 10.25688/2076–9091.2020.40.4.7.
6. Sun J., Liu Y. Using Smart Bracelets to Assess Heart Rate Among Students During Physical Education Lessons: Feasibility, Reliability, and Validity Study // JMIR mHealth and uHealth. — 2020. — Vol. 8, No. 8. — Article e17699. — DOI 10.2196/17699. — URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7439147
7. Чернышев С. В., Саблин А. Б., Разинков Д. В. Эффективность внедрения цифровых технологий на занятиях по физической культуре в образовательных организациях высшего образования // Физическое воспитание и студенческий спорт. — 2025. — Т. 4, № 3. — С. 251–256. — DOI 10.18500/2782–4594–2025–4-3–251–256.
8. Паршикова Н. В., Виноградов П. А. Адаптивная физическая культура и цифровая среда: современные вызовы и решения // Адаптивная физическая культура. — 2022. — № 4 (92). — С. 15–18.
9. Волченков Д. Ю., Лопухина А. С. Интеграция фиджитал-спорта в образовательную среду: возможности и ограничения // Успехи гуманитарных наук. — 2025. — № 7. — С. 126–131.

Особенности адаптивной физической культуры для учащихся с хроническими заболеваниями желудочно-кишечного тракта

Жанетов Нурсултан Амирович, студент;
Ковзалов Никита Сергеевич, студент;
Кремлева Софья Юрьевна, студент;
Манаева Анна Денисовна, студент
Научный руководитель: Девяткина Лейла Нарматовна, старший преподаватель
Оренбургский государственный медицинский университет

Статья посвящена методике адаптивной физической культуры (АФК) и психолого-педагогическому сопровождению учащихся с хроническими заболеваниями желудочно-кишечного тракта (хронический гастрит, язвенная болезнь, дискинезия желчевыводящих путей). Рассмотрены физиологические механизмы воздействия физических упражнений на функции ЖКТ, дозирование нагрузки с учётом клинической формы и фазы заболевания, а также методы коррекции кинезиофобии и мотивирования.

Ключевые слова: *адаптивная физическая культура, хронические заболевания ЖКТ, физическая реабилитация, дозирование нагрузок, диафрагмальное дыхание, психолого-педагогическое сопровождение, кинезиофобия.*

Введение

Хронические заболевания желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) занимают одно из ведущих мест в структуре соматической патологии детей и подростков [1]. Хронические гастриты, язвенная болезнь и функциональные расстройства (дискинезия желчевыводящих путей — ДЖВП, синдром раздражённого кишечника) сопровождаются нарушениями моторно-секреторной функции и астенизацией организма [2]. Адаптивная физическая

культура (АФК) нормализует нервную регуляцию пищеварения, улучшает кровообращение и лимфообращение в брюшной полости, предотвращает спаечные процессы и регулирует внутрибрюшное давление [1, 3]. Вместе с тем болевые и диспепсические расстройства формируют у учащихся страх перед нагрузками (кинезиофобию) [4], поэтому эффективность АФК зависит от сочетания строго дозированных нагрузок и психолого-педагогического сопровождения [3, 4].

Цель статьи — обосновать методику АФК для учащихся с хроническими заболеваниями ЖКТ с акцентом на средства физической реабилитации и систему психолого-педагогической поддержки.

1. Физиологическое обоснование и средства адаптивной физической культуры при патологии ЖКТ

Физические упражнения оказывают моторно-висцеральное воздействие на ЖКТ через вегетативную нервную систему и гуморальные механизмы [1, 2]. Характер влияния зависит от интенсивности, продолжительности и структуры нагрузки. Лёгкие и умеренные нагрузки (ЧСС до 110–130 уд/мин) стимулируют моторную и секреторную функции желудка и кишечника, усиливают перистальтику и желчеотделение за счёт активации парасимпатического отдела вегетативной нервной системы [3, 5]. Интенсивные нагрузки (ЧСС свыше 140–150 уд/мин, резкие туловищные движения, натуживание) тормозят секрецию и моторно-эвакуаторную функцию, вызывают ишемизацию органов брюшной полости из-за перераспределения крови к работающим мышцам [1, 6].

В АФК применяются четыре основные группы средств: общеразвивающие упражнения для всех мышечных групп в медленном и среднем темпе, снижающие психоэмоциональное напряжение [5]; специальные упражнения для мышц брюшного пресса и малого таза, меняющие внутрибрюшное давление и оказывающие механическое воздействие на органы ЖКТ [2, 3]; дыхательные упражнения, прежде всего диафрагмальное дыхание, ритмично массирующее печень, желчный пузырь и желудок и стимулирующее отток желчи [1, 7]; прикладные и циклические нагрузки низкой интенсивности (дозированная ходьба, плавание, подвижные игры) [3, 6].

2. Методика АФК и дозирование нагрузок в зависимости от клинической формы и фазы заболевания

Методика занятий определяется характером функциональных нарушений и фазой заболевания (затухающее обострение, ремиссия) [1, 3]. При пониженной секреции и гипомоторной функции (гипомоторная ДЖВП, атонический запор) занятия направлены на стимуляцию секреции и перистальтики. Используются исходные положения стоя, сидя, лёжа на спине; динамические упражнения для мышц брюшного пресса с постепенным увеличением амплитуды и числа повторений (до 8–12 раз), наклоны, повороты туловища, упражнения с отягощением в среднем темпе. Нагрузку дают за 20–30 минут до приёма пищи или через 1,5–2 часа после него [3, 5].

При повышенной секреции и гипермоторной функции (гипермоторная ДЖВП, язвенная болезнь, гиперацидный гастрит) задача состоит в снятии спазмов гладкой мускулатуры и торможении гиперсекреции. Исключаются упражнения с высоким внутрибрюшным давлением, быстрым темпом и натуживанием [2, 3]. Применяются облегчённые исходные положения (лёжа на спине, на боку, на четвереньках), медленный темп, 4–6 повторений, упражнения на расслабление и глубокое ритмичное диафрагмальное дыхание [3, 7].

Дозирование зависит и от стадии болезни. В фазу затухающего обострения (щадящий режим) занятие длится 15–20 минут при низкой плотности (30–40 %), исключаются прыжки, бег и резкие наклоны [1, 5]. В фазу стойкой ремиссии (щадяще-тренирующий режим) длительность увеличивается до 30–45 минут, плотность — до 50–60 %, включаются элементы подвижных игр, бег трусцой и плавание [3, 6].

3. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся на занятиях АФК

Соматический дефект и болевой синдром при патологии ЖКТ тесно связаны с ипохондричностью, тревожностью, повышенной утомляемостью и кинезиофобией [4, 8]. Сопровождение направлено на облегчение двигательной активности и включает три блока.

Диагностико-мотивационный блок: оценка эмоционального состояния, выявление страха боли перед упражнениями, формирование у учащегося субъектной позиции и понимания оздоровительного эффекта конкретных движений [4, 9].

Коррекционно-обучающий блок: методики саморегуляции и мышечной релаксации по Джекобсону прямо в структуре занятия для снятия висцеральных и мышечных спазмов [8, 10]; идеомоторная тренировка (мысленное воспроизведение упражнений при утомлении или болях) [4]; коррекция установки «нагрузка опасна для моего желудка» через поэтапное усложнение задач и фиксацию успеха [8, 9].

Оценивающе-поддерживающий блок: создание ситуации успеха, поддержка педагога, включение учащегося в группу сверстников, отказ от нормативного оценивания в пользу оценки индивидуальной динамики [4, 9].

Педагог АФК совместно со школьным психологом и врачом непрерывно контролирует переносимость нагрузок, создавая условия для психоэмоционального комфорта и снижения проявлений астенического синдрома [3, 8].

Заключение

АФК — эффективное средство немедикаментозной коррекции и реабилитации учащихся с хроническими

заболеваниями ЖКТ. Результат достигается дифференцированным подбором упражнений, соблюдением оптимального моторного режима и точным дозированием нагрузок с учётом функционального состояния пищеварительной системы. Психолого-педагогическое сопровождение помогает устранить кинезиофобию, нормализовать психоэмоциональный статус и повысить мотивацию к занятиям.

Литература:

1. Евсеев С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. — М.: Спорт, 2016. — 616 с.
2. Епифанов В. А., Епифанов А. В. Лечебная физическая культура: учебное пособие. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2019. — 656 с.
3. Дубровский В. И. Лечебная физическая культура (Кинезотерапия): учебник для студентов вузов. — 3-е изд. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 625 с.
4. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие / под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2007. — 608 с.
5. Вайнер Э. Н. Лечебная физическая культура: учебник. — М.: КНОРУС, 2016. — 346 с.
6. Попов С. Н. Физическая реабилитация: учебник для студентов вузов. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. — 608 с.
7. Грачев О. К. Физическая культура: учебное пособие / под ред. Е. В. Харламова. — М.: ИКЦ «МарТ», 2005. — 464 с.
8. Психология лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Л. М. Шипицыной. — СПб.: Речь, 2009. — 336 с.
9. Бегидова Т. П. Основы адаптивной физической культуры: учебное пособие. — М.: Юрайт, 2019. — 191 с.
10. Боголюбов В. М. Медицинская реабилитация: руководство для врачей. — Т. 3. — М.: Бином, 2010. — 640 с.

Построение соревновательного микроцикла

Петров Сергей Николаевич, тренер-преподаватель
МБУДО «Спортивная школа олимпийского резерва по тяжелой атлетике» г. Красноярска

В статье автор исследует понятие микроцикла, его структуру, построение и тренировочный процесс.
Ключевые слова: *микроцикл, цикл тренировки, тренировочный эффект.*

К числу основных закономерностей процесса спортивной тренировки относится выраженная его цикличность, т. е. относительно законченный кругооборот стадий с частичной повторяемостью отдельных упражнений, занятий, этапов и целых периодов в рамках определенных циклов.

Каждый очередной цикл соответствующего типа не является простым повторением предыдущего, но выражает тенденции развития тренировочного процесса, в том числе и по уровню тренировочных нагрузок.

Циклы тренировки — наиболее общие формы ее структурной организации. Этому, способствуют в настоящее время два обстоятельства: во-первых, резкий рост объема и интенсивности нагрузок, которые в современном спорте высших достижений приближаются к границам биологической нормы, и, во-вторых, выравнивание количественных параметров тренировки и уровня мастерства у ведущих спортсменов мира. В методическом же отношении это служит решающей предпосылкой реализации принципа систематичности, поскольку цикличность во многом предопределяет последовательность занятий, порядок изменения нагрузок и все другие стороны системы построения тренировки.

Микроцикл — совокупность нескольких тренировочных заданий, которые вместе с восстановительными днями, составляют относительно повторяющийся фрагмент тренировочного процесса. В нем решаются частные задачи более продолжительных циклов. Минимальный по продолжительности цикл бывает от 3 до 14 дней, но чаще всего — недельный.

Микроцикл выделяется в структуре спортивной тренировки с учетом:

1) необходимости управления процессами утомления и восстановления;

2) необходимости обеспечения оптимального взаимодействия между занятиями различной направленности;

3) традиционному распорядку жизнедеятельности.

Среди многих факторов и условий, влияющих на структуру микроциклов, необходимо указать следующие, наиболее значимые:

1. Взаимодействие процессов утомления и восстановления и связанный с этим порядок чередования нагрузок и отдыха.

2. Необходимость регулярно чередовать занятия, включающие упражнения с различной преимущественной направленностью.

3. Биоритмические колебания функционального состояния организма с периодом, близким к неделе.

4. Общий режим жизнедеятельности спортсмена. Это облегчает согласование режима тренировки с ритмом трудовой или учебной недели.

Отсюда следует, что нет одной структуры микроциклов, пригодной для всех случаев спортивной практики.

Микроциклы, позволяющие осуществить подготовку к соревнованиям:

а) подводящие: содержание этих микроциклов может быть разнообразным. Оно зависит от системы подведения спортсмена к соревнованиям. В них могут решаться вопросы полноценного восстановления и психической настройки. В целом характеризуются невысоким уровнем объема и интенсивности нагрузок; могут моделировать условия и режим деятельности в предстоящих соревнованиях;

б) шлифовочные: оттягивание той или иной стороны мастерства спортсмена; работа над чем-то конкретным: развитие какого-либо качества, технического приема, обыгрывание тактической ситуации. Объем и интенсивность нагрузки зависят от задач, поставленных в микроцикле;

в) предсоревновательные: всегда неделя перед соревнованиями; моделирует условия по всем видам подготовки, в том числе и психической, к предстоящим соревнованиям; суммарный объем может быть значительным;

г) соревновательные: включает в себя участие в отдельных соревнованиях, а также дополнительные тренировочные занятия, средства восстановления, изучение соревновательной деятельности соперников, психическую настройку. Эти микроциклы имеют основной режим, соответствующий программе соревнований. Структура и продолжительность микроциклов определяется спецификой соревнований в различных видах спорта, общим числом стартов и паузами между ними.

Микроциклы по направленности работы:

а) обще-подготовительные: характеризуются большим суммарным объемом нагрузок; основная цель — вызов адаптационных перестроек в организме; необходимы для фазы приобретения спортивной формы; используются чаще всего в подготовительном периоде;

б) специально-подготовительные: происходит решение основных задач технико-тактической, физической, психической, волевой подготовок; они составляют основное содержание подготовительного периода;

в) восстановительные: необходимы для планомерного снижения нагрузки, что позволяет наиболее полно использовать эффект предыдущих высокоинтенсивных микроциклов. Их основная цель — обеспечение оптимальных условий для восстановительных и адаптационных процессов в организме спортсмена; суммарная нагрузка невысока.

Чтобы правильно построить тренировочный процесс, необходимо определить, какой вид подготовки или какие физические качества мы хотим развить, какие объем и интенсивность нагрузки нам для этого понадобятся, а все это зависит от того, на каком периоде и этапе подготовки мы находимся.

Особенностью структуры тренировочных занятий определяется, прежде всего, направленностью на достижение максимального тренировочного эффекта. Тренировочный эффект зависит от величины воздействия на организм спортсмена. Поэтому при построении микроциклов большое значение имеет величина и направленность нагрузок:

— по величине нагрузки бывают: малая, средняя, значительная и большая;

— по направленности: силовые, скоростные, на гибкость, выносливость, координацию движений.

— по сложности нагрузки могут быть: избирательной и комплексной направленности.

Направленность занятий в значительной мере определяет особенность утомления спортсменов и продолжительность протекания восстановительных процессов. Продолжительность процессов восстановления зависит от направленности отдельных занятий. Наиболее быстро восстанавливаются функциональные возможности после развития скоростных качеств, например, а также занятия, способствующие развитию координационных и скоростно-силовых качеств. Занятия для развития различных видов выносливости характеризуются наиболее длительным протеканием процессов восстановления.

Литература:

1. Гужаловский А. А. Основы теории и методики физической культуры. — М.: Физкультура и спорт, 2021. — 274 с.
2. Загорский Б. И., Залетаев И. П., Пузырь Ю. П. Физическая культура. — М.: Феникс, 2022. — 383 с.
3. Иващенко Д. И. Формирование двигательных навыков юного спортсмена. — М.: Физкультура и спорт, 2021. — 212 с.
4. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 543 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

«Мифы Китая» Ган Линя: особенности трактовки жанра и формы

Ху Юнькунь, аспирант
Белорусская государственная академия музыки (г. Минск, Беларусь)

Ораториальное сочинение китайского композитора Ган Линя «Мифы Китая» освещается в статье в плане образно-семантической и композиционно-драматургической трактовки частей и целого. В этом произведении контурно отражены пять китайских мифов (о Пангу, Нюйве, Куафу, Цзинвэй, Чень Э). Их объединение в одной художественной концепции рождает новое содержательно-смысловое единство. В звуковом контексте 16 частей общей композиции соединены качества интонационно-тематической, образно-драматургической, ладогармонической, фактурно-тембровой организации и формообразования, присущие китайской и западноевропейской системе музыкального мышления.

Ключевые слова: *Гань Линь, мифы Китая, оратория, суперцикл, хор*

«Мифы Китая» — образно многоплановое и уникальное по своим масштабам кантатно-ораториальное сочинение, созданное в 2012 году современным китайским композитором Ган Линем. Исполнительский состав включает смешанный хор (около 200 человек), детский хор, несколько певцов-солистов, симфонический оркестр. Помимо этого, композитор добавил в партитуру звучание некоторых китайских народных инструментов, обладающих особыми тембровыми красками. Либретто «Мифов Китая» было подготовлено писателем Чжэн Цзиси исключительно как *прозаический* текст, по мотивам древних китайских мифов.

Первоначальный вариант этого грандиозного суперцикла включал 7 масштабных, структурно обособленных частей. При этом каждая из них структурирована как трехчастный цикл, включающий по преимуществу первую оркестровую часть и две последующие — с участием хора (хора и солистов). В результате общее пространство ораториальной композиции включало 22 части (т. е., вступительную увертюру и 7 субциклов). В мае и октябре 2012 года состоялись премьеры «Мифов…» в Пекине и Гуанчжоу под руководством дирижера Цзян Цзиньи. Для премьеры потребовалось два концертных вечера, так как общее время звучания оратории занимало более трех часов [3, с. 31]. Возможно, поэтому концепция и композиция «Мифов Китая» были переработаны композитором позднее. Сочинение приобрело более компактную, направленную на восприятие слушателей звукоформу. В новом варианте (в том числе и в нотной публикации 2018 года) сочинение включает только 5 мифов-субциклов, а общий ряд структурных частей сократился до 16.

Образно-семантический контекст «Мифов Китая» объединяет 5 мифов, отражающих древние представления китайцев о создании мира и человека на земле. В первом из них повествуется о Пангу, создателе мира и природы. Второй субцикл посвящен Нюйве, прародительнице человеческого рода, оберегающей людей и среду их обитания (согласно мифологическим представлениям, Нюйва чинит небо и обустраивает природу). В центре третьего субцикла — мифологический герой-великан Куафу, стремящийся догнать солнце и совершающий подвиг самопожертвования во имя спасения людей. Четвертый миф — о Цзинвэй — в иносказательной форме прославляет дух настойчивости и упорной борьбы даже перед лицом смерти; пятый — повествует о Чань Э, мечтающей посетить Луну (символика человеческой мечты, искренних эмоций, красоты, душевной чистоты, тоски по дому).

Таким образом, избранные композитором и либреттистом мифы создают новое смысловое единство — художественную концепцию на основе национальных мифов, в которой логично выстраивается картина вселенной и мироздания.

Масштабное произведение «Мифы Китая» Ган Линь наделил комплексом жанровых свойств. Можно заметить, что жанровая концепция сочинения многослойна. В ней соединяются 3 главнейших ракурса. *Во-первых,* «Мифы» характеризуются самим композитором как соединение качеств *кантаты и цикла*. Вероятно, такое суждение обусловлено тем, что сюжетная линия между пятью разными мифами слабо выражена, однако *внутри субциклов* вполне ощутима (особенно в первых трех). *Во-вторых*, структуре всей композиции, несомненно, присущи признаки *цикла как жанра* и *формы*. Музыковед Ван Шэн уточняет это, ссылаясь на волю композитора: «После тщательного обдумывания композитор Ган Линь определил

жанр сочинения как цикл…».. [1, с. 24]. С данной точки зрения, «Мифы Китая», ввиду многоплановости образно-семантического строя и грандиозности звукоформы, возможно назвать *суперциклом*. В-третьих, произведение Ган Линя имеет также признаки оратории а) по исполнительскому составу; б) по грандиозным масштабам и временной продолжительности звучания композиции; в) ввиду всеохватности образной концепции, отражающей философско-онтологические представления о сотворении мира и происхождении человечества сквозь призму древнекитайских мифов. (Отметим в данной связи, что Ган Линь в одной из своих статей характеризует «Сотворение мира» Гайдна, «Мессию» Генделя, «Илию» Мендельсона как шедевры в жанре оратории [3, с. 30].) Признаки оратории в «Мифах Китая» усматривает и китайский музыковед Чэнь Чжиинь, считая что данное сочинения стало для композитора важным сочинением на пути к успеху [4, с. 72].

В плане *формообразования* частей и всей композиции композитор преимущественно использует в оратории распространенные в западноевропейской музыке формы, такие как сложная двух- и трехчастная, вариационная (во многих разновидностях), а также сквозного типа формы (на основе программной идеи). В частях с участием хора и певцов-солистов заметно влияние песенности, запевно-припевных структур, особенно рельефно проступающих в тематизме.

Однако композитор в своем сочинении претворяет обращается и к своеобразию формообразования в китайской музыке. Так, в пятом субцикле (миф о Чань Э) музыкальный материал структурирован по правилам «Тан дацюй» [2, с. 69]. Это трехчастная музыкальная форма в придворной музыке династии Тан. Она включает «сан» (прелюдия инструментального типа), «гэ» (основная, песенная часть) и «по» (завершающая танцевальная часть). В «Мифах Китая» такая форма представлена в разделе 5.2. Ее первый раздел «сан» стоится как свободная импровизация на пайсяо (тт.1–10), а затем продолжается звучанием всего оркестра (тт. 11–66). В разделе «гэ», выступающем в функции основного в форме данной части (тт. 67–91), звучит хор, поддерживаемый оркестром, царит спокойное, лирическое настроение. В заключительном разделе части «по» (тт. 92–161) тематический материал хора из предыдущего раздела вновь повторяется, но темп ускоряется, а лирически окрашенное музыкальное высказывание становится более открытым, страстным. Одновременно хоровой пласт общей музыкальной ткани приобретает все более сложные фактурные формы организации на пути к завершающей кульминации.

В *гармоническом* языке «Мифов Китая» композитор преимущественно использует средства мажорной и минорной тональности, как диатонические, так и относящиеся к объединенному мажоро-минору и альтерационной хроматике. Характерную национальную окраску общему звучанию придают также китайские пентатонические лады и аккорды на их основе В аккордообразовании ведущим выступает принцип терцовости, обусловливающий образование различных вертикальных «единиц», включая сложные многотерцовые аккорды. Эпизоды, содержащие средства мажоро-минора (миноро-мажора) и альтерированных аккордов композитор мастерски сопоставляет с гармоническими оборотами и последованиями на основе пентатонических ладов и натурально-ладовой (семиступенной) диатоники.

Национальный колорит в звукоформе «Мифов Китая» ощутим благодаря также характерным китайским инструментальным и вокальным *тембрам*. В аудиозаписи «Мифов» солистка эпизодически использует технику пения, характерную для народной песни. (например, в разделах 2.1 и 2.2 в мифе о Нюйве). Здесь звучание ее голоса отличается от современного европейского академического пения и близко к тембрам и манере пения в китайском фольклоре, местной опере. В других частях суперцикла (в 9 из 16) также звучат китайские народные инструменты: эрху, пипа, шэн, пайсяо и др. А в увертюре «Мифов…» композитор привлекает древний, редко встречающийся на сцене китайский инструмент со специфическим тембром — костяную флейту.

Партитура «Мифов Китая» разнообразна в плане использования *исполнительского состава*. На разных этапах музыкального развития *вокально-хоровой* пласт включает эпизоды сольного пения (партия сопрано), дуэты тенора и баритона, альта и баритона. Пласт хоровой звучности демонстрирует богатую панораму сменяющих друг друга фактурных конфигураций, опосредуемых звучанием женского, мужского, детского хоров, смешанного хора, неполными составами, двухорностью.

Не менее важна и роль оркестра, звучание которого примерно половину общего времени. В композиции «Мифов» есть части и разделы, где звучит только оркестр (например, в Увертюре, в части 3.1, а также в обширных эпизодах внутри многих других частей суперцикла). Сам композитор подчеркивал, что объем его работы по созданию симфонических эпизодов в «Мифах Китая» был не меньше, чем при создании целой симфонии [3, с. 31].

В тембровый контекст звукоформы «Мифов…» композитор включает немало необычных, даже парадоксальных приемов и звукокрасок. Например, в Увертюре, живописно воссоздающей образ мира до появления человека, включен текст буддийской молитвы на санскрите (в пении и в речевом произнесении) как знак доисторического времени, священности.

Колоритно звучат многие эпизоды детского хора. В части «Пангу» голоса детей подражают звукам природы, животных («джи-джи», «за-за», «ди-да», «гуа-гуа», «бенг-бэн» и др.) (рис. 1).

В партитуру «Мифов Китая» композитор включает также элементы электронной музыки. В начальных тактах Увертюры используется электронный синтезатор, звучание которого должно ассоциироваться с хаосом и тайнами вселенной до сотворения мира. Здесь же, в увертюре, композитор предписывает указание хору (тт. 11 и далее) встряхивать ноты руках, чтобы создать шум, символизирующий космический хаос (рис. 2).

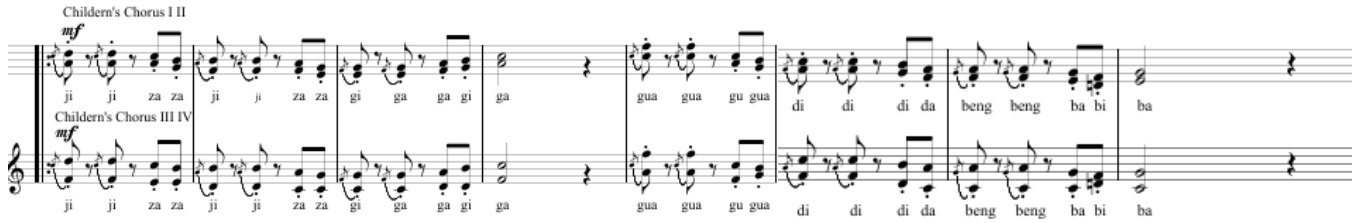

Рис. 1. **Гань Линь «Мифы Китая». Ч. 1–3, тт. 74–81**

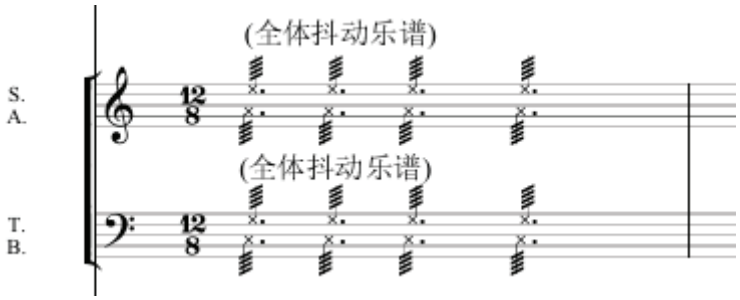

Рис. 2. **Гань Линь «Мифы Китая». Увертюра, т. 11**

В общем контексте развития жанра китайской оратории «Мифы Китая» Ган Линя не имеют аналога. Это сочинение, «собирающее» в себе содержание и символы ряда важнейших китайских мифов о сотворении мира и человека, обладает огромным пространством семантики, масштабностью композиции, богатым спектром приемов и средств выразительности, воспринятых как от европейской музыки, так и от национальной китайской музыки. Характеризуя этот opus unicum, писатель Ху Бо отметил, что «Мифы Китая» Ган Линя на данный момент являются крупнейшим ораториальным произведением в Китае [3, с. 31]. Уникальность сочинения и в том, что оно выходит за рамки условных ограничений (эпохальных, национально-региональных) и воплощает, по словам Чэнь Чжииня, известного музыкального критика, «…новый уровень раскрытия генетического кода, воплощающего китайскую музыкальную культуру» [4, с. 72].

Литература:

1. Ван Шэн. Древний миф и музыкальный Китай — исследование инноваций в музыкальном творчестве «Мифы Китая» // Голос Хуанхэ. 2021. Вып. 12, С. 24–27.
2. Ван Шэн. Древний миф и музыкальный Китай — исследование инноваций в музыкальном творчестве «Мифы Китая»: диссертация... магистра: 13.02.00. Синьцзян, 2021. 90 с.
3. Гань Линь. Глубокое размышление о позиции культурного самосознания в музыкальном творчестве — заметки о музыкальном творчестве «Мифы Китая» // Народная музыка. 2013. Вып. 10, С. 30–31.
4. Чэнь Чжиинь. Новая веха в китайской крупной хоровой музыке — размышления после двух исполнений «Мифы Китая» // Художественная критика. 2012. Вып. 11, С. 68–72.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Эпистемическое хеджирование в англоязычных и русскоязычных разговорных подкастах

Абрамова Вероника Алексеевна, студент магистратуры
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

В статье рассматриваются средства эпистемического хеджирования в англоязычных и русскоязычных разговорных подкастах. Под хеджированием понимается языковое выражение, которое снижает категоричность утверждения или показывает степень уверенности говорящего. Материал исследования составили опубликованные фрагменты расшифровок пяти выпусков подкастов Easy Russian и The Allusionist. Анализ выявил глагольные формулы, наречия и вводные конструкции, с помощью которых говорящие представляют мнение как предположение, ограничивают ответственность за сообщение или смягчают оценку. В ходе исследования установлено, что различия могут быть связаны не только с языком, но и с тематиками выпусков и особенностями выбранных подкастов.

Ключевые слова: *эпистемическое хеджирование, эпистемическая модальность, разговорный подкаст, маркеры уверенности, сопоставительный анализ.*

Термин *hedge* получил распространение после работы Джорджа Лакоффа, посвященной языковым средствам, которые изменяют степень точности или категоричности значения [1]. В дальнейшем хеджирование стало изучаться не только как выражение неопределенности, но и как способ представить утверждение с определенной степенью осторожности. Так, Кен Хайленд, например, анализирует хеджи как средства, с помощью которых автор ограничивает категоричность утверждений и показывает отношение к сообщаемому [2]. Его работа посвящена научной письменной речи, поэтому ее положения используются как теоретический ориентир, а не как прямое описание подкастового разговора.

В статье **эпистемическое хеджирование** понимается как выражение, которое снижает степень уверенности говорящего в пропозиции или показывает, что высказывание является его личной оценкой, предположением либо интерпретацией. Важное условие анализа состоит в том, что маркер рассматривается вместе с его контекстом и сферой действия. Исследователи неформальной речи Л. Мамани Санчес и К. Фогель подчеркивают, что в разговорном регистре хеджирование может выражаться не только отдельными словами, но и формулами первого лица, например, *I think* и *I am not sure* [3].

В устной речи конструкция *I think* может не только снижать уверенность, но и выражать позицию говорящего, связывать части высказывания или помогать организовать взаимодействие. Д. Габласова, В. Брезина, Т. Макэнери и Э. Бойд рассматривают эпистемические формы в устной речи и отмечают, что их распределение связано с коммуникативной задачей, типом взаимодействия и индивидуальным стилем говорящего [4]. Это важно для подкастов: ведущие и гости могут использовать одинаковые слова, но с разными функциями.

Исследования русской речи также обращаются к эпистемической модальности и прагматическим маркерам. В. В. Казаковская рассматривает выражение уверенности и неуверенности в спонтанном диалоге, а Н. Богданова-Бегларян и соавторы описывают прагматические маркеры на материале русской разговорной речи [5; 6]. О. Богинская анализирует хеджирование в русскоязычных научных аннотациях, то есть в другом регистре, но ее работа показывает, что для сопоставления важно учитывать не только форму маркера, но и его функцию [7].

Для анализа используются три условные группы средств:

1. глагольные формулы личной оценки: *I think, I guess*; «я думаю», «по-моему»;
2. наречия и вводные слова вероятности: *maybe, probably, possibly*; «возможно», «наверное», «вероятно»;
3. оговорки и формулы ограничения уверенности: *if I'm not mistaken, I'm not sure*; «если я не ошибаюсь», «может быть, я ошибаюсь».

Само наличие слова из списка не считается достаточным основанием для отнесения высказывания к хеджированным: учитываются также контекст и функция.

Материалом стали опубликованные фрагменты расшифровок пяти выпусков:

– Easy Russian, выпуск 14 «Соцсети нам помогают или мешают?»;

– Easy Russian, выпуск 54 «You-Know-Who: что такое эвфемизмы?»;

– Easy Russian, выпуск 82 «The uni and the sex: почему у нас не получается говорить о сексе?»;

– The Allusionist, выпуск 76 «Across the Pond»;

– The Allusionist, выпуск 92 «To Err Is Human».

Выпуски Easy Russian выбраны как примеры диалога двух ведущих на повседневные темы; страницы содержат фрагменты расшифровок с таймкодами. Выпуски The Allusionist дают материал интервью и беседы ведущей с приглашенными участниками; опубликованные транскрипты позволяют проверить англоязычные примеры.

Анализировались маркер, высказывание, к которому он относится, и его возможная функция. Частотное сравнение не проводится: доступные расшифровки представлены фрагментами, а выборка не является полной или сбалансированной по жанрам. Поэтому ниже рассматриваются показательные примеры, а выводы имеют предварительный характер.

В выпуске Easy Russian № 14 ведущая говорит о том, что зависимость от телефона, «наверное», активно проявилась во время пандемии. Наречие «наверное» показывает, что говорящая предоставляет временную оценку как субъективное предположение, а не как установленный факт. В начале разговора Никита говорит, что ведущие, «скорее всего», по-разному относятся к теме социальных сетей. Здесь формула предваряет оценку и оставляет возможность уточнить или изменить ее в дальнейшем.

В выпуске № 82 Никита описывает обстановку для записи и использует конструкции «как мне показалось» и «скорее всего, понадобится коррекция баланса белого». Позже он говорит: «Я думаю, что полчаса я бы не выдержал». В первом случае говорящий прямо обозначает источник оценки: впечатление основано на его восприятии. Во втором «*я думаю*» смягчает прогноз о том, сколько времени он смог бы провести на улице. Таким образом, маркер относится к содержанию последующего утверждения, а не просто заполняет паузу.

Особенно наглядный пример встречается в выпуске № 54: «По-моему, если я не ошибаюсь, в украинском языке, а может быть, это, конечно, я ошибаюсь…». Несколько маркеров следуют один за другим. «По-моему» задает личную перспективу, «если я не ошибаюсь» ограничивает ответственность за точность, а «может быть» вводит сомнение и подготавливает самокоррекцию. Такая последовательность иллюстрирует не просто неуверенность, но и работу говорящего над формулировкой в реальном времени.

По этим примерам можно выделить две тенденции. Во-первых, русскоязычные говорящие часто явно обозначают себя как источник мнения: «я думаю», «по-моему», «как мне показалось». Во-вторых, формулы сомнения могут сочетаться в пределах одного высказывания. Однако малый объем доступных фрагментов не позволяет утверждать, что такая комбинация в целом чаще встречается в русской речи.

В транскрипте The Allusionist «Across the Pond» ведущая и гостья используют формулы личного мнения и вероятности, в частности *I think* и *probably*. В контексте беседы *I think* может снижать категоричность оценки, но его функция не всегда сводится к выражению сомнения: оно также помогает говорящему обозначить собственную позицию перед последующим объяснением. Это соответствует наблюдению Габласовой и соавторов о многофункциональности эпистемических форм в устной речи [4].

В выпуске «To Err Is Human» встречаются *possibly*, *I guess*, *probably* и *maybe*. Например, в рассуждении о происхождении слова говорящая использует *possibly* и *probably*, обозначая степень уверенности в отдельных деталях. Формула *I guess* вводит интерпретацию, а *maybe* представляет ее как один из возможных вариантов. Эти маркеры не отменяют основное сообщение, но показывают, что говорящий не заявляет его как полностью достоверное.

В рассматриваемых англоязычных примерах глагольные формулы первого лица и наречия вероятности выполняют сходную функцию: маркируют личную оценку или степень уверенности. Но отдельные примеры связаны с объяснением происхождения слов, где осторожность может быть вызвана ограниченностью исторических данных. Это тематическое обстоятельство не позволяет напрямую сопоставлять их частоту с русскоязычными бытовыми беседами.

В обеих частях выборки используются глагольные формулы личной оценки и наречия вероятности. В русскоязычных фрагментах это «я думаю», «по-моему», «наверное», «скорее всего», «если я не ошибаюсь»; в англоязычных — *I think, I guess, maybe, probably, possibly*. На функциональном уровне они позволяют представить высказывание не как безусловный факт, а как мнение, предположение или оценку.

Различие, которое прослеживается в отдельных примерах, касается способа оформления сомнения. В одном русском фрагменте оно выражено несколькими последовательными оговорками и самокоррекцией. В англоязычных примерах чаще заметны отдельные лексические маркеры в ходе объяснения.

В проанализированных фрагментах эпистемическое хеджирование выражается глагольными формулами личной оценки, наречиями вероятности и оговорками. Их функции включают снижение категоричности, указание на субъективный источник мнения и обозначение неполной уверенности.

Англоязычные и русскоязычные примеры обнаруживают сходный набор функций, однако отдельные маркеры не всегда совпадают по употреблению. Особенно важно различать прямое выражение неопределенности и дискурсивное использование формул вроде *I think* или «я думаю». Их функция зависит от позиции в высказывании и от того, насколько они действительно ограничивают утверждение.

Практическая ценность статьи состоит в предварительной классификации маркеров для дальнейшего ис-

следования. Следующий этап работы может включать расширение корпуса, прослушивание полных выпусков, создание таблицы с таймкодами, подсчет частот и отдельную разметку функций каждого примера.

Литература:

1. Lakoff G. Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts // Journal of Philosophical Logic. 1973. Vol. 2. P. 458–508.
2. Hyland K. Hedging in Scientific Research Articles. Amsterdam: John Benjamins, 1998. P. 9.
3. Mamani Sanchez L., Vogel C. A Hedging Annotation Scheme Focused on Epistemic Phrases for Informal Language // Proceedings of the Workshop on Models for Modality Annotation. London: Association for Computational Linguistics, 2015. URL: https://iwcs2015.github.io/static/proceedings/moma/W15–0302.pdf P. 3.
4. Gablasova D., Brezina V., McEnery T., Boyd E. Epistemic Stance in Spoken L2 English: The Effect of Task and Speaker Style // Applied Linguistics. 2017. Vol. 38, no. 5. P. 613–637. DOI: 10.1093/applin/amv055.
5. Казаковская В. В. Эпистемическая модальность в русской детской речи // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2016. № 4 (10). С. 104–119.
6. Bogdanova-Beglarian N., Sherstinova T., Blinova O., Martynenko G., Baeva E. Towards a Description of Pragmatic Markers in Russian Everyday Speech // Speech and Computer. 2018. P. 42–48. DOI: 10.1007/978–3–319–99579–3_5.
7. Boginskaya O. A. Functional Categories of Hedges: A Diachronic Study of Russian Research Article Abstracts // Russian Journal of Linguistics. 2022. Vol. 26, no. 3. P. 645–667. DOI: 10.22363/2687–0088–30017.

Проблема повествователя в поэтике романов Достоевского: от психологизма к нарратологии

Белых Дарина-Дарья Александровна, учитель
МОУ СОШ № 51 имени Г. И. Северина г. о. Люберцы (Московская область)

В статье рассматривается эволюция научных представлений о новаторстве Достоевского-романиста — от ранних социально-психологических интерпретаций через психоаналитически окрашенные концепции к нарратологическому повороту, начало которому положила теория полифонии М. М. Бахтина.

Показано, что нарратология как научная дисциплина, сложившаяся на Западе в 1960–1980-е годы, имеет в числе своих идейных истоков бахтинскую концепцию диалогизма. Обосновывается, что ключевой чертой поэтики повествования у Достоевского является отказ от авторитарной позиции авторского «всезнания»: его рассказчики напряжённо ищут истинный смысл изображаемых событий и являются участниками философских споров и житейских конфликтов. В этом контексте «Записки из подполья» рассматриваются как главный художественный эксперимент, в ходе которого была создана новая поэтика повествования, впоследствии развитая в романах 1865–1881 годов — от «Преступления и наказания» до «Братьев Карамазовых». Особое внимание уделяется научной рецепции «вихревой антропологии» Достоевского (Н. А. Бердяев, И. П. Смирнов) и её преломлению в повествовательной структуре «Игрока».

Ключевые слова: *Достоевский, нарратология, полифония, повествователь, Записки из подполья, Игрок, поэтика повествования, Бахтин, вихревая антропология.*

Введение

Новаторство Достоевского-романиста осознавалось в истории литературоведения по-разному. Каждый этап изучения его творчества отражал не только углубление понимания самого писателя, но и смену общенаучных парадигм — от позитивистски ориентированного социального анализа к психоанализу, а затем к структурно-семиотическим и нарратологическим подходам. Задача настоящей статьи — проследить эту эволюцию и показать, что центральным пунктом, в котором сходятся различные исследовательские традиции, является проблема повествовательной организации произведений Достоевского. Особое место в этом анализе занимает вопрос о том, как научная рецепция философской антропологии писателя — в частности, концепция «вихревой антропологии», — соотносится с собственно поэтологическими характеристиками его прозы.

1. Социально-психологический анализ и психологизм: первый этап освоения

Прежде всего, исследователи, вслед за первыми критиками, писавшими о произведениях писателя, выявляли

значение его социально-психологического анализа, новизну в изображении мира «бедных людей» и смелость писателя в осмыслении его трагических противоречий. Такова была уже точка зрения Д. И. Писарева; впоследствии её развивали многие исследователи XX века — Г. М. Фридлендер и др.

Несколько позже писавшие о Достоевском учёные заинтересовались проблемой психологизма прозы писателя, и новизна его изображения связывалась именно с глубиной психологического анализа самых разных душевных состояний. Во многом благодаря идеям психоанализа закрепилась точка зрения на Достоевского как писателя, художественные открытия которого сделали возможным собственно психологическое открытие подсознания, бессознательного в человеке. Каждый эпизод его произведений, каждая проблема рассматривается на нескольких уровнях — и социальном, и психологическом, и философском. Это и обеспечило художественное новаторство произведений Достоевского, удивительную глубину его творческой мысли.

Существенно, что уже на этом этапе исследователи фиксировали многоуровневость смысла как определяющую черту прозы Достоевского. Однако социальный и психологический уровни рассматривались преимущественно как содержание, а не как структура; вопрос о том, какими средствами достигается эта многоуровневость, ещё не ставился. Показательно, что даже Н. А. Бердяев, которого принято считать философским, а не психологическим интерпретатором, рассматривал Достоевского прежде всего как антрополога: его писательская работа, по мысли философа, была «лишь способом реализации антропологического исследования». Эта антропологическая доминанта, однако, долгое время не связывалась с вопросами повествовательной техники.

2. Поворот к поэтике: М. М. Бахтин и идея полифонии

В последние десятилетия взгляд исследователей на произведения Достоевского обогатился более сложным подходом к анализу их поэтики, и в первую очередь поэтики повествования. Одним из первых учёных, кто обратил внимание на неоднозначность, новаторство организации повествования в прозе Достоевского, был М. М. Бахтин. Мысль исследователя об особой организации прозы Достоевского как «полифонической», многоголосной, может рассматриваться как одна из отправных точек и нового изучения творчества писателя, и самой нарратологии как науки. «Полифонизм» текста, как он трактуется Бахтиным, означает сложность повествовательной организации, необычность формы рассказывания — и о событиях, и о людях, и о проблемах, затронутых в произведениях писателя.

Как было показано в предыдущем разделе, бахтинская концепция занимает особое положение в ряду философских интерпретаций Достоевского: если В. С. Соловьёв, Д. С. Мережковский, Л. Шестов и Н. А. Бердяев завершали свой анализ собственной идеологией, то Бахтин предлагает не идеологическую, а структурно-поэтическую модель описания. Именно эта особенность его подхода и обеспечила ему продуктивность для последующей филологической науки.

Сегодня в трудах многих исследователей идеи Бахтина корректируются и уточняются — такова точка зрения В. Н. Захарова, отмечавшего принципиальную важность, несомненность православной идеи в художественном мире писателя. Однако в нашей работе анализируются не столько особенности духовно-философской проблематики писателя, сколько специфика её художественно-эстетического оформления. В этом контексте идея полифонизма представляется вполне убедительной: повествование в произведениях Достоевского, действительно, редко ведётся с позиции авторского «всезнания», его рассказчики напряжённо ищут истинный смысл изображаемых событий, являются участниками философских споров и житейских конфликтов. «Монолог» о жизни именно в этом смысле — на уровне организации повествования — превращается в произведениях писателя в сложно организованный диалог о ней, что позволило исследователям говорить о специфике повествовательных (нарративных) стратегий.

3. Нарратология как научная дисциплина и её российский контекст

В литературоведении XX века проблемам повествования уделяется особое внимание. На Западе в 1960–1980-е годы сложилось особое направление исследований литературного текста — нарратология, предметом внимания для которой стало изучение построения сюжета (т.н. «сюжетология») и особенности повествовательной композиции, которую нарратологи анализировали на материале смены «точек зрения» в тексте (т.н. «перспективология»).

Показательно, что становление нарратологии как самостоятельной дисциплины хронологически совпадает с переоткрытием идей Бахтина на Западе: переводы его работ на французский и английский языки в конце 1960-х — 1970-е годы оказали заметное влияние на формирование теорий интертекстуальности и диалогичности. Таким образом, бахтинская мысль о полифонии оказалась одним из идейных истоков нарратологии — дисциплины, которая, казалось бы, складывалась на совершенно иной, структуралистской основе.

В российской науке идеи изучения повествования, построение теории повествования также стали очень перспективными благодаря трудам Б. А. Успенского, В. И. Тюпы, Н. К. Гея, Н. Н. Смирновой, Т. А. Алпатовой и др. Особо следует отметить работу Б. А. Успенского «Поэтика композиции» (1970), в которой проблема «точки зрения» была систематически разработана на материале русской классики, а также труды В. И. Тюпы, развивав-

шего коммуникативно-деятельностный подход к анализу нарративных структур. Для изучения Достоевского эти методологические разработки открыли возможность описывать то, что ранее фиксировалось лишь интуитивно: смену точек зрения, соотношение голосов, структуру повествовательных инстанций.

4. Повествователь как организующий центр художественного мира

Повествователь — очень важная фигура в художественном тексте. Он становится главным лицом в произведении, даже если в сюжете он занимает второстепенную позицию. Это не случайно. Речь повествователя помогает оформлению особой картины мира, которая и есть картина мира произведения. Её интонация определяет эмоциональное отношение к изображаемому миру, поднимаемым проблемам, изображаемым героям. Тем более справедливо это для рассмотрения повествования в «полифоническом» романе Достоевского, в котором герой-повествователь получает право говорить от лица автора.

Следует, однако, уточнить, что формула «говорить от лица автора» не означает тождества позиций повествователя и автора. Как показал Бахтин, в полифоническом романе автор не сливается ни с одним из голосов, но организует их взаимодействие. Повествователь у Достоевского — не рупор автора, а одна из точек зрения, вступающая в диалогические отношения с другими. Именно эта нетождественность и создаёт тот эффект «незавершённости», о котором шла речь выше.

Эта проблема приобретает дополнительное измерение в свете научной рецепции «вихревой антропологии» Достоевского. Н. А. Бердяев характеризовал идеи писателя как «огненные токи», связывающие «судьбы бытия», а само творчество — как «вихревую антропологию». И. П. Смирнов, развивая этот подход, показывает, что «вихревое строение» романов Достоевского отражает не просто особенность сюжетной динамики, но определённую модель человека — разрывающегося между взаимоисключающими крайностями, вбирающего в себя «нея», впадающего в самоотрицание. Для повествовательной организации это означает, что рассказчик у Достоевского не может занимать устойчивую, внешнюю по отношению к изображаемому позицию: он сам захвачен этим «вихрем», его слово не является финальным.

5. «Записки из подполья» как ключевой эксперимент

Большинство работ, в которых исследователи обращаются к проблеме организации повествования у Достоевского, обращено к изучению произведений, написанных от лица рассказчика — прежде всего повести «Записки из подполья». Это представляется неслучайным: именно «Записки из подполья» в логике творчества Достоевского оказываются главным художественным экспериментом, в ходе которого и была создана новая поэтика повествования, впоследствии развитая в романах писателя 1865–1881 гг., начиная с «Преступления и наказания» и заканчивая «Братьями Карамазовыми».

Это положение подтверждается и современными исследованиями. И. П. Смирнов отмечает, что «Записки из подполья» представляют собой «квинтэссенцию умственных открытий Достоевского», сделанных в период между концом каторги и началом работы над «Преступлением и наказанием». Задача повести, по мысли исследователя, заключалась в том, чтобы доказать несостоятельность всей гегелевской системы идей: если у Гегеля борьба противоположностей «снимается» в синтезе, то у Достоевского «тезис и антитезис непримиримы». Диалектический мир Достоевского «не синтетичен, но аналитичен, сам по себе навсегда двусмыслен — не финализуем в имманентном ему становлении». Это наблюдение принципиально важно для понимания повествовательной структуры: герой-рассказчик существует в состоянии внутреннего разлада, который не может быть преодолён, а его слово принципиально не поддаётся завершению.

Характерно и то, что Смирнов сопоставляет «Записки из подполья» с платоновской пещерой: подполье «сродни платоновской пещере», однако, в отличие от обитателей пещеры, подпольного человека нельзя «просветить» — «человек не бывает удовлетворён разумом». Эта структура сознания определяет и структуру повествования: слово рассказчика не движется к истине, а кружит в бесконечном самоопровержении.

В «Записках из подполья» формируется тот тип исповедального, парадоксально-диалогического повествования от первого лица, который станет определяющим для зрелого Достоевского. Парадоксальность здесь — не стилистический приём, а способ организации смысла: герой постоянно опровергает самого себя, его слово не может быть завершено, поскольку оно обращено к другому и предполагает его ответ. Именно эта структура слова — «двуголосого слова», по Бахтину, — и была впервые систематически разработана в «Записках из подполья».

6. «Игрок» в контексте повествовательной поэтики Достоевского

Написанный вслед за «Записками из подполья» «Игрок» (1866) продолжает и развивает найденные там повествовательные решения. Если в «Записках из подполья» эксперимент касался исповедального слова, то в «Игроке» Достоевский переносит его на материал «записок» молодого человека, ведущего дневник на европейском курорте.

Смирнов рассматривает «Игрок» в одном ряду с «Селом Степанчиковым» как «палимпсесты, которые прячут пародию за манифестным изобразительно-повествовательным текстом». Это означает, что повествовательная организация «Игрока» не сводится к простой «исповеди игрока»: за внешним слоем записок скрывается пародийный слой, отсылающий к литературным и фило-

софским моделям, которые Достоевский подвергает проверке. Повествователь здесь — не просто «несчастный игрок», но и носитель определённой дискурсивной позиции, которая оказывается объектом авторской иронии.

Показательно, что «вихревая» образность, отмеченная Бердяевым как характеристика антропологии Достоевского вообще, в «Игроке» получает концентрированное выражение. Исследователи связывают «вихревое движение» у Достоевского с динамикой страстей и мыслей, которые «кружатся» в человеке, стирая границы внешнего и внутреннего. В «Игроке» эта «вихревая» структура личности непосредственно определяет и структуру повествования: рассказчик не описывает события с устойчивой позиции, но сам захвачен «бурей», которая «захватит меня мимоходом своим крылом» и заставит «закружиться». Роман завершается фразой «Завтра, завтра всё кончится!», оставляя читателя на пороге, в состоянии принципиальной незавершённости — той самой «открытости», которая, по Бахтину, составляет сущность полифонического произведения.

Сам Достоевский в письме к Н. Н. Страхову характеризовал своего героя как «натуру непосредственную, человека много развитого, но во всём недоконченного, изверившегося и не смеющего верить». Эта «недоконченность» — не только свойство Алексея Ивановича, но и структурный принцип организации повествования. Сопоставление «Записок из подполья» и «Игрока» позволяет, таким образом, увидеть, как формируется идиостилевая доминанта Достоевского — установка на незавершённость, диалогичность, принципиальную неразрешимость смысла.

Заключение

Эволюция научных представлений о новаторстве Достоевского-романиста отражает общую логику развития литературоведения XX века: от анализа содержания к анализу формы, от психологии к поэтике, от монологических описаний к диалогическим моделям. Бахтинская концепция полифонии занимает в этом процессе узловое положение, поскольку она одновременно завершает предшествующую традицию философской критики и открывает путь новому — нарратологическому — изучению Достоевского.

Повествователь в произведениях Достоевского — не всезнающий автор, а участник напряжённого поиска истины, и именно эта особенность повествовательной организации обеспечивает ту многоуровневость смысла, которую отмечали уже первые исследователи. Научная рецепция «вихревой антропологии» писателя показывает, что эта особенность имеет антропологическое обоснование: человек у Достоевского принципиально не завершён и не может быть описан с внешней, финальной позиции. «Записки из подполья» и «Игрок» предстают в этом контексте как произведения, в которых формируются повествовательные доминанты зрелого творчества писателя, — что делает их изучение необходимым для понимания всего наследия Достоевского.

Литература:

1. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. — Л., 1929; 2-е изд., перераб. и доп.: Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963.
2. Бердяев Н. А. Миросозерцание Достоевского. — Прага, 1923.
3. Соловьёв В. С. Три речи в память Достоевского // Соловьёв В. С. Сочинения: в 2 т. — М., 1988.
4. Мережковский Д. С. Л. Толстой и Достоевский. — СПб., 1901–1902.
5. Шестов Л. Достоевский и Ницше: философия трагедии. — СПб., 1903.
6. Манн Т. Достоевский — но в меру // Манн Т. Собрание сочинений: в 10 т. — М., 1961. — Т. 10.
7. Достоевский Ф. М. Игрок // Полное собрание сочинений: в 30 т. — Л.: Наука, 1972–1990. — Т. 5.
8. Достоевский Ф. М. Записки из подполья // Полное собрание сочинений: в 30 т. — Л.: Наука, 1972–1990. — Т. 5.
9. Достоевский Ф. М. Письма к Н. Н. Страхову // Полное собрание сочинений: в 30 т. — Л.: Наука, 1972–1990.
10. Смирнов И. П. Второе начало (в искусстве и социокультурной истории). — М., 2022.
11. Успенский Б. А. Поэтика композиции. — М., 1970.
12. Фридлендер Г. М. Достоевский и мировая литература. — М., 1979.
13. Захаров В. Н. Православные аспекты этнопоэтики русской литературы // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков. — Петрозаводск, 1998.
14. Серебряков А. А., Железняк Д. Р. Рецепция «мифа Достоевского» в философском творчестве Н. А. Бердяева и В. И. Иванова // Неофилология. — 2024. — Т. 10. — № 1. — С. 95–106.
15. Ли Тяньлун. Достоевский и Соловьёв: сравнительный анализ философских идей: дис. канд. филос. наук. — СПб., 2022.

Цифровая репрезентация малых городов как инструмент культурной дипломатии и развития межкультурного диалога

Позднякова Татьяна Александровна, студент
Волжский гуманитарный институт (филиал) Волгоградского государственного университета

В статье рассматривается цифровая репрезентация города Волжского Волгоградской области как инструмент культурной дипломатии и развития межкультурного диалога. Особое внимание уделяется лингвистическому аспекту темы: раскрываются понятия цифровой репрезентации, городского текста, семиотики города, топонимики и цифровой визуализации. На материале Волжского показано, что названия улиц, площадей, кварталов и культурных объектов образуют систему знаков, через которую город представляет свою историю первостроителей, связь с Волжской ГЭС, Волгой, Ахтубой и советской градостроительной традицией. В качестве примеров рассматриваются проспект Ленина, улица Фонтанная, Комсомольская площадь, улицы Пушкина, Чайковского, Ахтубинская и Верхнеахтубинская. Отдельно обозначен потенциал цифровой визуализации Волжского через интерактивные карты, музейные онлайн-ресурсы и возможный цифровой маршрут по старой части города.

Ключевые слова: *цифровая репрезентация, Волжский, культурная дипломатия, межкультурный диалог, семиотика города, городской текст, топонимика, названия улиц, цифровая визуализация, локальная идентичность.*

Актуальность статьи связана с тем, что культурная дипломатия сегодня все активнее развивается в цифровом пространстве. Ранее эта тема чаще рассматривалась применительно к крупным культурным центрам или к малым историческим городам, однако не менее важным становится изучение конкретных региональных городов, обладающих собственной исторической памятью и узнаваемой городской речью. В данной статье таким примером является город Волжский, поскольку его культурный образ складывается не только из промышленных и архитектурных характеристик, но и из системы названий, городских маршрутов, музейных материалов, локальных легенд и цифровых способов представления территории.

Цель статьи заключается в раскрытии цифровой репрезентации города Волжского как инструмента культурной дипломатии и развития межкультурного диалога. Для достижения этой цели необходимо уточнить основные понятия, показать роль топонимики в формировании образа города, рассмотреть названия улиц Волжского как элементы городского текста и обозначить пример цифровой визуализации, через которую локальные смыслы могут быть представлены внешней аудитории.

Под цифровой репрезентацией города в статье понимается система способов, с помощью которых город представляет себя в онлайн-пространстве через текстовые, визуальные, аудиовизуальные, картографические и интерактивные формы. Это не только официальный сайт, виртуальная экскурсия или публикация в социальной сети. В лингвистическом смысле цифровая репрезентация включает названия, описания, подписи к фотографиям, музейные комментарии, маршруты на карте, легенды объектов и краткие справки, которые помогают пользователю понять, чем именно данная территория отличается от других.

Понятие городского текста позволяет рассматривать Волжский как пространство, которое можно «читать». Улицы, площади, памятники, здания, парки, набережные, мемориальные доски и промышленные объекты выступают знаками городской культуры. Семиотика города изучает именно такую знаковую организацию пространства. В цифровой среде эти знаки получают новую форму: они превращаются в точки на карте, фотографии, аудиогиды, короткие исторические справки, видеомаршруты и музейные онлайн-публикации.

Отдельного раскрытия требует понятие топонимики. Топонимика в данном контексте понимается как система географических названий города и как область их изучения. Городские топонимы включают названия улиц, площадей, кварталов, микрорайонов, рек, остановок и общественных пространств. Для Волжского это особенно значимо, потому что город возник как молодой советский промышленный и строительный проект, а его названия закрепили память о первостроителях, идеологических символах эпохи, культурных фигурах, природном окружении и связи с Волго-Ахтубинским пространством.

Волжский является показательным объектом для такого анализа. По данным городского портала «Открытый Волжский», город основан 22 июля 1954 года, расположен на левом берегу Волги и является вторым по численности населения городом Волгоградской области [1]. Его образ связан с Волжской ГЭС, поселком гидростроителей, историей села Верхняя Ахтуба (Безродное), промышленным развитием и идеей города-сада. Поэтому цифровая репрезентация Волжского должна показывать его не абстрактно, а через конкретные городские коды.

К таким кодам относится, прежде всего, топонимическая структура старой части города. Названия улиц здесь не являются простыми ориентирами. Они хранят информацию о времени основания города, советской системе ценностей, строительной биографии территории и локальной памяти. В краеведческом материале «Название улиц в истории города» подчеркивается, что до 1954 года гидростроители именовали улицы по номерам, а проспект Ленина был улицей № 4 [2]. Эта деталь важна: переход от

номерной схемы к собственным именам показывает, как рабочий поселок постепенно превращался в город с осознанной символической системой.

Проспект Ленина можно рассматривать как центральный топоним Волжского. В городском тексте он выполняет сразу несколько функций. Во-первых, это пространственная ось, по которой читается старая часть города. Во-вторых, это символ советской эпохи, в которой формировался Волжский. В-третьих, это место концентрации общественных зданий, памятных знаков, административных объектов и повседневных маршрутов горожан. Поэтому в цифровом описании города проспект Ленина не должен обозначаться только как транспортная линия. Его необходимо сопровождать историческим комментарием, фотографиями, указанием памятных зданий и пояснением, почему именно эта улица стала одной из смысловых осей Волжского.

Другим выразительным примером является улица Фонтанная. В краеведческом описании она представлена как одна из первых улиц Волжского, получившая название в 1954 году и связанная с выходом к высокому берегу Ахтубы, смотровой площадке и городской пристани [2]. Само название «Фонтанная» несет в себе особый образ: оно создает представление о месте отдыха, прогулки, городской праздничности. Поэтому цифровой рассказ о Волжском может использовать улицу Фонтанную как пример того, как топоним соединяет архитектуру, природу, память первостроителей и повседневную культуру жителей.

Комсомольская площадь, улицы Пушкина, Чайковского, Циолковского, Рихарда Зорге, Ахтубинская и Верхнеахтубинская также показывают разные типы городских названий. Одни топонимы связаны с советской историей и коллективной памятью, другие — с русской культурой, наукой и героическими биографиями, третьи — с природно-географической основой города. Такое разнообразие позволяет представить Волжский как многослойный городской текст. Для внешней аудитории эти названия нуждаются в пояснении, потому что без комментария они воспринимаются лишь как адреса, а с комментарием становятся средством знакомства с историей и ценностями территории.

Топонимика Волжского может быть включена в культурную дипломатию через цифровой маршрут. Например, маршрут «Старая часть Волжского: от ДК ВГС к Ахтубе» может объединить проспект Ленина, Комсомольскую площадь, улицу Фонтанную, улицу Чайковского, Набережную, смотровую площадку и спуск к Ахтубе. Для каждого объекта можно создать карточку с названием на русском и английском языках, краткой историей топонима, архивной и современной фотографией, фрагментом воспоминаний жителей и ссылкой на музейный материал. Такой маршрут будет выполнять не только туристическую, но и коммуникативную функцию: он объяснит внешнему пользователю, почему конкретные улицы важны для волжан.

Понятие цифровой визуализации в этой статье обозначает перевод городского пространства в наглядную интерактивную форму: карту, панораму, маршрут, схему слоев, 3D-модель или мультимедийную экскурсию. В отношении Волжского примером такой визуализации может служить карта городского округа, размещенная на сайте gis.openvlz.ru, а также городские интерактивные карты, где пользователь может увидеть улицы, объекты культуры, места отдыха и общественные пространства [3]. Однако для задач культурной дипломатии одной навигации недостаточно. Картографический интерфейс должен быть дополнен лингвистическим и культурным комментарием.

Практически это может выглядеть как интерактивный слой «Топонимика Волжского». На такой цифровой карте точки и линии улиц не просто показывают расположение объектов, а раскрывают их смысл. При нажатии на проспект Ленина пользователь видит пояснение о его роли как главной улицы и бывшей улицы № 4; при выборе улицы Фонтанной — историю названия и связь с прогулочным маршрутом к Ахтубе; при выборе улицы Пушкина или Чайковского — культурный контекст имени; при выборе Ахтубинской и Верхнеахтубинской– природно-географическую связь города с поймой. Такое решение превращает карту из технического инструмента ориентации в средство межкультурного объяснения.

Цифровая репрезентация Волжского должна опираться также на музейные ресурсы. Волжский музейно-выставочный комплекс представляет город как культурный центр Левобережья и связывает историю края с темами Волжской ГЭС, первостроителей, индустриального наследия и идеи города-сада [4]. Музейный текст в цифровом формате может стать основой для описания улиц и маршрутов, поскольку он соединяет документ, экспонат, фотографию и локальное воспоминание. В статье Ю. В. Гнездовой и О. П. Звягинцевой подчеркивается, что музеи играют важную роль в решении современных общественных проблем [5]. Для Волжского это означает возможность представить локальную память как часть более широкого культурного пространства.

Культурная дипломатия в данном случае проявляется не только в официальных международных мероприятиях. Город может участвовать в межкультурном диалоге через мягкое цифровое представление собственной культуры. Двуязычная карта старой части Волжского, виртуальная экскурсия по улице Фонтанной, онлайн-подборка о проспекте Ленина, цифровая выставка о первостроителях или серия коротких видеорассказов о городских топонимах способны формировать доверительный образ территории. Эта логика соотносится с мыслью А. В. Лиховцевой о том, что дипломатия межкультурного и межрелигиозного диалога приобретает новые инструменты [6].

Лингвистический аспект здесь принципиален. Если цифровая карта Волжского будет включать только геометку и фотографию, она останется справочным сервисом. Если же объект будет сопровождаться поясняющим текстом, названием, переводом, исторической справкой и локальным сюжетом, он станет элементом культурной ком-

муникации. Например, для внешнего адресата название «Фонтанная» может быть просто красивым словом, но комментарий о первой улице, прогулочном пространстве и связи с Ахтубой превращает его в знак городской памяти.

В этом смысле цифровая репрезентация Волжского не должна сводиться к рекламному продвижению. Для культурной дипломатии важна не только привлекательность образа, но и его достоверность. Чрезмерно универсальный цифровой бренд может стереть отличие города от других территорий. Более продуктивным является подход, при котором сохраняются местные названия, речевые особенности, городские сюжеты, символы первостроительства, связь с ГЭС, Волгой и Ахтубой. Д. С. Красников отмечает необходимость активного присутствия малых и локальных городов в цифровом пространстве [7]. Для Волжского такое присутствие должно быть содержательно наполненным.

Идея цифрового брендинга территории также может быть применена к Волжскому, но с обязательной опорой на реальные городские смыслы. И. В. Логинова отмечает, что искусственный интеллект и цифровые технологии влияют на формирование визуальной идентичности городов [8]. В случае Волжского визуальная идентичность может строиться не только на изображении ГЭС, зелени, промышленных объектов и городской архитектуры, но и на словесных формулах: «город первостроителей», «город-сад», «город на Ахтубе», «Волжский как левобережный культурный центр». Эти формулы важно связывать с конкретными топонимами и цифровыми маршрутами.

Таким образом город Волжский может быть представлен в цифровой среде как город, где индустриальная история соединяется с природным ландшафтом и локальной памятью. Его цифровой образ должен включать не только общие сведения, но и детальную работу с названиями улиц, площадей, культурных объектов и маршрутов. Именно топонимика позволяет показать, какие события, люди, ценности и природные ориентиры закреплены в городском пространстве. Через цифровую визуализацию эти смыслы становятся доступными не только жителям, но и пользователям из других регионов и стран.

В результате цифровая репрезентация Волжского выступает инструментом межкультурного диалога, потому что переводит локальный городской опыт на понятный внешней аудитории язык. Интерактивная карта, музейный онлайн-ресурс, двуязычный маршрут и поясняющий топонимический комментарий помогают увидеть город не как набор улиц, а как текст культуры. Такой подход сохраняет уникальность Волжского и одновременно делает ее открытой для коммуникации, что и составляет основу культурной дипломатии в цифровую эпоху.

Литература:

1. Открытый Волжский. О городе. — Текст: электронный — URL: https://openvlz34.ru/ О-Волжском (дата обращения: 10.11.2026).
2. Название улиц в истории города: библиографический путеводитель к 60-летию города Волжского: / МБУ «МИБС», Центральная городская библиотека; [сост. В. А. Царегородцева]. — Волжский, 2014. — 66 с.
3. Карта городского округа — город Волжский Волгоградской области [Электронный ресурс]. — URL: http://gis.openvlz.ru/(дата обращения: 03.07.2026).
4. Волжский музейно-выставочный комплекс [Электронный ресурс]. — URL: https://museum-vlz.ru/ (дата обращения: 03.07.2026).
5. Гнездова, Ю. В. Цифровизация музейной деятельности в современных условиях / Ю. В. Гнездова, О. П. Звягинцева // Образование 4.0: Конкуренция, компетенции, коммуникации и креатив: Сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции, Москва, 01 апреля 2022 года / Редколлегия: А. А. Абаев, А. Г. Голова, Л. А. Часовская, В. Н. Акулинин. — Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2022. — С. 60–65. — EDN YQASXQ. [Электронный ресурс]. — URL:.https://znanium.ru/catalog/document?id=426243
6. Лиховцева, А. В. Межкультурный и межрелигиозный диалог в условиях цифровой техносферы / А. В. Лиховцева // Инновационные технологии в кинематографе и образование: Материалы и доклады VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 24 сентября — 22 2021 года. — Москва: ООО «ИПП «КУНА», 2022. — С. 136–145. — EDN CIXTKL.
7. Красников, Д. С. Цифровые технологии и продвижение малых городов в туристическом пространстве / Д. С. Красников // Туризм в современном мире: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 11 декабря 2025 года. — Тула: Тульский государственный университет, 2026. — С. 163–166. — EDN HTMUIC. [Электронный ресурс]. — URL:https://rusea.info/XIICremia
8. Логунцова, И. В. Искусственный интеллект в креативных индустриях: модели взаимодействия и возможности применения в брендинге малых городов / И. В. Логунцова // Среднерусский вестник общественных наук. — 2025. — Т. 20, № 4(100). — С. 108–130. — DOI 10.22394/2071–2367–2025–20–4–108–130. — EDN SKHFSP. [Электронный ресурс]. — URL:https://orelvestnik.ru/index.php/srvon/article/view/249

Человек, сформированный языком: языковое насилие и языковая забота в образовании

Чэнь Ци, студент
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва)

Статья рассматривает образование как пространство, где язык выполняет не только инструментальную, но и конститутивную функцию по отношению к личности учащегося. Анализируются две противоположные стратегии языкового воздействия: языковое насилие — систематическое использование вербальных средств для подавления и унижения субъекта обучения, и языковая забота — практика бережного отношения к языковому опыту учащегося. Делается вывод, что переход от насилия к заботе является необходимым условием полноценного личностного становления в образовании.

Ключевые слова: *языковое насилие, языковая забота, педагогическая коммуникация, формирование личности.*

Введение

Тезис о том, что язык формирует человека, не является метафорой. Психолингвистические исследования показывают, что языковые структуры не просто отражают, но в значительной степени организуют когнитивные и эмоциональные процессы субъекта. В образовательном контексте это означает, что речь педагога — не «оболочка» содержания, а самостоятельное средство воздействия на личность, которое может быть как конструктивным, так и разрушительным. Цель статьи — очертить пространство между языковым насилием и языковой заботой и показать, почему образование не может оставаться нейтральным в этом отношении.

Языковое насилие: формы и механизмы

Под языковым насилием в педагогическом контексте понимается систематическое использование вербальных средств для причинения психологического вреда учащемуся, его подавления или унижения. Эмпирические исследования фиксируют несколько устойчивых форм.

Наиболее очевидна открытая прямая агрессия — публичные оскорбления, насмешки, уничижительные характеристики в присутствии класса. Исследование на материале интервью со школьниками показывает, что такие высказывания воспринимаются именно как насилие, а не «педагогическая строгость», и сохраняются в памяти годами. В основе этой практики лежит структурное неравенство позиций: учитель говорит «сверху», и учащийся не имеет ресурсов для ответа.

Более тонкой, но не менее травматичной является косвенная агрессия — сравнения не в пользу ученика, отсылки к семейным обстоятельствам, ирония, понятная всем присутствующим. В русскоязычной литературе проблема описана в терминах речевой агрессии: типичны высказывания, направленные на то, чтобы «задеть ученика, вызвать тревогу, подавить и заставить выполнять требуемое». Пассивные формы — демонстративное молчание, отказ повторно объяснить материал с уничижительным комментарием — также квалифицируются как агрессивные, поскольку транслируют обесценивание.

Существенно, что языковое насилие не сводится к отдельным «срывам». Оно воспроизводится как устойчивая практика, поддерживаемая авторитарной моделью отношений и отсутствием рефлексии педагога по поводу собственной речи. Система, не тематизирующая язык как средство власти, неизбежно воспроизводит насилие, даже если отдельные учителя не склонны к нему сознательно.

Языковая забота: от реакции к проактивной позиции

Понятие «языковая забота» не имеет устоявшегося терминологического статуса, однако обозначаемая им практика имеет прочные традиции в педагогике, ориентированной на ребёнка. Речь идёт о сознательном отношении к языку как к условию, а не только средству обучения: о создании речевой среды, в которой учащийся может пользоваться своим языковым опытом без риска быть осмеянным.

Европейские исследования языковой осведомлённости (language awareness) показывают, что признание языкового капитала учащихся — включая домашние языки, диалекты, социолекты — положительно сказывается на академических результатах и самооценке. Политика, ориентированная исключительно на «стандартный» язык и игнорирующая языковые ресурсы учащегося, может наносить ущерб его благополучию. Языковая забота начинается с признания того, что язык учащегося не «неправилен», а является частью его личности.

Конкретные формы языковой заботы включают: отказ от уничижительных сравнений и публичных негативных оценок личности; формулирование обратной связи в терминах действий, а не свойств («эта работа не завершена» вместо «ты ле-

нивый»); создание условий, в которых ошибка не становится поводом для стыда. Такие практики не являются «мягкими»: они создают условия для когнитивного риска, без которого невозможно подлинное обучение.

Язык как формирующая среда

Почему языковое насилие имеет столь глубокие последствия, а забота — столь значительный эффект? Ответ следует искать в понимании языка не как инструмента передачи информации, а как среды, в которой конституируется субъект.

Психолингвистические исследования демонстрируют, что язык участвует в формировании эмоционального опыта и самопонимания: слова не только отражают, но и формируют восприятие состояний. Когда учитель систематически называет учащегося «бездарем», это не констатация оценки, а акт именования, встраивающийся в самоописание учащегося, который начинает распознавать себя в предложенной категории. Структурно-онтологический анализ роли языка в социализации указывает, что язык выполняет функцию «цивилизационного нормирования», опосредуя связь между индивидуальной психикой и коллективным опытом.

Заключение

Образование есть практика, работающая с человеком в становлении. Язык в этой практике — не просто посредник, а среда, в которой происходит становление. От того, как звучит речь педагога, зависит не только освоение предмета, но и то, каким учащийся выйдет из образовательного опыта: человеком, знающим, что его голос имеет ценность, или человеком, усвоившим, что его место — под взглядом того, кто говорит сверху.

Разграничение языкового насилия и языковой заботы обозначает практический выбор, совершаемый в каждом классе. Отказ от насилия — не вопрос «мягкости» или «строгости», а вопрос о признании за учащимся статуса субъекта, чей язык и чья личность заслуживают уважения уже в момент встречи.

Литература:

1. Гусева Е. Н. Специфика образовательной коммуникации и вербальной агрессии в системе «учитель — ученик» // URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obrazovatelnoy-kommunikatsii-i-verbalnoy-agressii-v-sisteme-uchitel-uchenik
2. Барченкова Я. В., Шейко Е. В. Речевая агрессия как языковое явление, препятствующее процессу обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13, № 5. С. 122–125. DOI: 10.30853/filnauki.2020.5.22.
3. Шимко В. On the Question of the Place and Role of Language in the Process of Personality Socialization: Structural-Ontological Sketch // Psycholinguistics. 2019. Vol. 25, No. 1. P. 385–400. DOI: 10.31470/2309–1797–2019–25–1–385–400.
4. Сысоева Е. Ю. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2018. Т. 24, № 4. С. 48–53. DOI: 10.18287/2542–0445–2018–24–4–48–53.
5. Supporting Linguistically Responsive Instruction in the Early Childhood Classroom. NCTE. URL: https://cdn.ncte.org/nctefiles/supportinglinguistically.pdf
6. Language awareness in schools — Part of strengthening inclusive education. European School Education Platform, 2022. URL: https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/language-awareness-schools-part-strengthening-inclusive-education

10

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 47 (650) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, З. А. Огурцова

Художник Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета М. В. Голубцов

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 02.12.2026. Дата выхода в свет: 09.12.2026.

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.