

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



8 2026
ЧАСТЬ II

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 8 (611) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Василий Иванович Баженов* (1737–1799), русский архитектор.

Василий Баженов родился в семье церковного дьякона. У мальчика уже в раннем детстве обнаружились художественные способности: он детально зарисовывал здания на улицах старой Москвы.

В 16 лет Баженов попал на строительство дворца Анненгоф, который восстанавливали после пожара. Там он присоединился к артели живописцев. Талантливый юноша быстро заслужил доверие, и ему поручили расписывать печи под мрамор. Реставрацией руководил архитектор Дмитрий Ухтомский, он и обратил внимание на увлеченность молодого мастера и принял его в свою архитектурную школу — первую в России. По его рекомендации Баженов был зачислен в гимназию при Московском университете. Здесь в специальном художественном классе молодых людей готовили для будущей Академии художеств.

Баженов оказался в числе девяти самых успешных учеников гимназии, и его заметил известный меценат Иван Шувалов. По его инициативе юного архитектора перевели в Санкт-Петербургскую гимназию, а через год зачислили в только открывшуюся Академию художеств.

В 23 года Василию Баженову пожаловали дворянский титул — он был признан одним из лучших студентов. Получив в Академии 100 рублей, молодой архитектор отправился в Париж перенимать опыт «западных коллег». Уже через полтора года он блестяще выдержал экзамены в Парижской академии архитектуры. Два года Василий Баженов работал с профессором Шарлем де Девальи, который обучал молодого архитектора создавать здания в новомодном стиле «классицизм». Одной из работ Баженова стала модель Луврской галереи.

После Парижа Василий Баженов уехал в Рим. Здесь он изучал античный стиль в архитектуре и создал модель храма Святого Петра. Его работы встречали с восторгом: архитектору пожаловали членство в Академии Святого Луки и право «быть мастером и профессором архитектуры как в Риме, так и везде». В 1764 году Баженов вернулся в Париж. Он стал первым русским архитектором, который получил признание в Европе. Ему предложил работу сам Людовик XV, но Василий Баженов его величеству отказал и вскоре вернулся в Россию: слишком много было у него планов и проектов.

За время его отсутствия на родине многое изменилось: на престол взошла Екатерина II. В жизни Баженова началась полоса неудач. Академия художеств теперь существовала по новым законам. Баженов рассчитывал на профессорскую кафедру, однако ему присвоили вместо профессорского звание академика архитектуры, и он ушел. В это же время он разработал проект Смольного института, но строительство здания начато не было.

В 1767 году Василий Баженов приехал в Москву и был удостоен аудиенции Екатерины II. Императрица пору-

чила архитектору перепланировку всей территории Московского Кремля, Красной площади и возведение нового дворца. Спустя год начались первые работы. Главным архитектором был Василий Баженов, а его заместителем — Матвей Казаков. Баженов создал макет будущего дворца размером почти в человеческий рост.

Первого июня 1773 года состоялась долгожданная закладка дворца. Вот только Екатерина II на закладке дворца присутствовать не пожелала. У нее пропал интерес к проекту. В результате от грандиозного замысла осталась только модель, которая до сих пор хранится в Московском государственном музее архитектуры имени Щусева.

Итоги для Баженова были неутешительными: его очередное детище осталось только на чертежах, а сам он оказался в долгах. Несколько зданий на территории Кремля все-таки успели возвести, кроме того, начали разбирать крепостную стену. Екатерина приказала вернуть все в первоначальный вид и поручила работы по реконструкции Матвею Казакову.

Однако в 1776 году архитектор вновь получил заказ от Екатерины II: построить для императрицы подмосковную резиденцию в Царицыно. На возведение этого здания Баженов потратил десять лет своей жизни.

Летом 1785 года на строительство приехала заказчица. Но императрица была в плохом настроении, похвалила по дворцу и быстро уехала. Здание она приказала перестроить. Отчаявшийся архитектор принялся за работу, но и следующий вариант архитектурного ансамбля Екатерина не оценила и снова велела все постройки разобрать.

В 1784 году Баженов начал строительство дворца для Петра Пашкова — знаменитого Дома Пашкова в Москве. Сохранилась легенда о том, как обиженный на императрицу зодчий нарочно развернул дворец фасадом от Кремля.

В 1796 году Екатерина II умерла и императором стал Павел I. Новый этап начался и в жизни страны, и в жизни Василия Баженова: молодой император был к архитектору весьма лоялен. Баженов вновь перебрался в Петербург, где начал разрабатывать проект Михайловского замка. Возглавить строительство ему, правда, не удалось из-за болезни. Возвел дворец Виктор Бренна: он внес в проект ряд изменений, но замысел Баженова воплотил почти в полной мере.

В 1799 году Василий Баженов был назначен вице-президентом Академии художеств. Вступив в должность, он начал масштабную модернизацию Академии. Параллельно он задумал издать альбом русского зодчества — фактически энциклопедию русской архитектуры, первую в Российской империи. На осуществление плана Баженову не хватило времени: 13 августа 1799 года архитектор скончался в возрасте 62 лет.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аллало М. Ш.

Развитие читательской грамотности
у обучающихся 8-го класса на уроках
английского языка67

Аминева А. А., Белова П. А., Шереметьева К. Д.

Английский для врачей:
почему, как и зачем учить?69

Баинов Б. С.

Шахматы как инструмент развития
когнитивных способностей у учащихся
начальной школы71

Богданова Ю. С.

Интегрированная деятельность как
средство развития творческого потенциала
у учащихся на уроках английского языка73

Боровикова Ю. В.

Комплекс упражнений
по осмыслению портретной
характеристики в прозе А. П. Чехова
на уроках русского языка75

Вагапова Р. Р.

Обеспечение психологической безопасности
в образовательной среде как ключевой
фактор успешного личностного
и социального развития79

Гетьман А. В.

«КАРТОНия» как развивающая
образовательная среда для детей раннего
возраста: опыт практико-ориентированной
педагогической деятельности81

Глобина О. А., Проскурина К. П.

Занятия с игровым сюжетом как одна
из эффективных форм обучения студентов-
первокурсников84

Губкина Е. Г.

Краеведческий музей школы как средство
духовно-нравственного воспитания
школьников86

Жылыс Т. Т.

Роль цифровых технологий в преподавании
предмета «Художественный труд»
в общеобразовательной школе88

Иванова П. К.

Формирование коммуникативных умений
у старших дошкольников с общим
недоразвитием речи III уровня91

Ильинова А. Ю.

Нейроигры для развития умений управлять
собой у детей 5–7 лет93

Коченко Д. И.

Формирование способов словообразования
у детей старшего дошкольного возраста
с общим недоразвитием речи III уровня95

Лукашова Д. А.

Исследование мотивации студентов-
бакалавров к научно-исследовательской
деятельности96

Осеева Е. А.

Традиции лепки из соленого теста:
от оберегов до педагогики100

Остапенко Е. Н.

Год единства народов России как
концептуальная основа патриотического
воспитания в дошкольном образовательном
учреждении102

Поварова Ю. И.

Народное творчество как средство успешной
адаптации детей младшего дошкольного
возраста в условиях ДОО103

Потапова К. С.

Нейросети на уроках математики:
от абстрактной теории к живым
экспериментам. Как ИИ делает математику
осязаемой104

Потылкина М. Е.

Особенности обучения произношению
у детей с фонематическим недоразвитием
речи107

Прилуцкая М. В., Алеева А. И.

Математический куб как средство развития
комбинаторного мышления у детей 4–5 лет ... 109

Сергеева Г. И.

Лэпбук как средство развития речи детей
с ОВЗ (из опыта работы)112

Субоч А. Н.

Дисциплина «Педагогика и психология
высшей школы» в поведенческой экономике... 115

Тюлькина М. Е.

Формирование слоговой структуры слова
у детей дошкольного возраста с моторной
алалией 122

Ферккерт Яна Николаевна, воспитатель

Применение инновационных технологий
на занятиях с детьми дошкольного возраста... 124

Чирко А. А.

Формирование основ здорового образа
жизни у детей младшего школьного возраста 126

Яшина Е. В.

Игры и занятия для развития речи, моторики,
коммуникации в домашних условиях для
детей с ОВЗ 129

**ФИЛОЛОГИЯ,
ЛИНГВИСТИКА****Ахмадышина Т. З.**

Функционирование единиц молодежного
сленга в русском языке: прагматический
и лексикографический аспекты..... 132

Сафонов И. В.

«Язык и Интернет»: Netspeak
как новый тип речи 134

Чесалина Е. Л.

Формула гениальности И. А. Бунина:
лингвопоэтический и квантитативный
анализ 140

ПЕДАГОГИКА

Развитие читательской грамотности у обучающихся 8-го класса на уроках английского языка

Аллало Марет Шихамовна, учитель английского языка
МОБУ Лицей № 95 г. Сочи им. К. Э. Циолковского (Краснодарский край)

В статье акцентируется внимание на важности процесса чтения, на особенностях функционального чтения. Приводится пример работы с текстом для развития читательской грамотности на уроке английского языка в 8 классе.

Компьютерная эра меняет объемы, носители, форму существования, передачи и восприятия информации. Сегодня формирование читательской грамотности обучающихся на уроках английского языка является приоритетным направлением учебного процесса в свете реализации федеральных государственных общеобразовательных стандартов. Чем же отличается вид речевой деятельности «чтение» от «функционального чтения»? Без чтения невозможно интеллектуальное развитие и самообразование, которое продолжается в течение всей жизни. Функциональное чтение — это чтение с целью поиска информации для решения конкретной задачи или выполнения определенного задания. Функциональная грамотность — это способность человека пользоваться навыками чтения и письма в условиях его взаимодействия с социумом (оформить кредит в банке, прочесть инструкцию, заполнить анкету и т. п.) [4]. При формировании читательской грамотности на уроках английского языка необходимо развивать следующие умения у учащихся:

- находить и извлекать необходимую информацию из текста;
- интегрировать и интерпретировать информацию;
- осмысливать и давать оценку прочитанному;
- использовать информацию из текста (для решения практических задач).

При отборе текстов, направленных на формирование навыков функционального чтения, следует руководствоваться следующими критериями:

- текст должен быть ученику интересен, соответствовать возрастным особенностям;
- объем текста не должен превышать норму;
- формат текста должен быть разнообразным: сплошным, несплошным, смешанным, составным;
- текст должен содержать «факты и мнения»; — текст должен быть структурирован;
- в тексте не должно быть ошибок.

При выборе или составлении заданий следует учитывать следующие требования:

1. Задания пронумерованы.
2. К каждому заданию есть чёткая инструкция.
3. Определена четкая форма ответа или рекомендации по возможной форме.
4. В одном задании не более одного вопроса (где / как).
5. Шрифт легко читаемый.
6. Задания соответствуют цели работы.
7. Задания разного уровня сложности.
8. Некоторые задания с ответами.

При работе с любым текстом можно выделить три **основных этапа** формирования читательской компетенции обучающихся:

- предтекстовый (Pre-reading);
- текстовый (While-reading);
- послетекстовый (Post-reading).

Пример работы с текстом в 8 классе на уроке английского языка по учебнику Spotlight, смысловое чтение:

Предтекстовый этап

Цели для этого этапа: определить речевую задачу для первого прочтения; создать необходимый уровень мотивации у учащихся; сократить уровень языковых и речевых трудностей [3].

Текст № 1

After crossing the Atlantic, Drake left two ships on the east coast of South America. With the three **remaining** ships, he then found a new **route** around the bottom of the continent, but when they reached the Pacific, **violent** storms destroyed one of the 10 ships and caused another to turn back to England.

In 1577, five ships left Plymouth with Franci Drake and 160 other men **on board** to sail around the world. Three years later, only one ship, the Golden Hind, returned to England.

Finally, Drake sailed to North America and then crossed the Pacific to the Moluccas Islands in the southwest. **Eventually**, he sailed round the southern tip of Africa and arrived in England in September 1580. When Drake returned, he was knighted by Elizabeth. He was the first Englishman to sail around the world. He had made many discoveries and had brought back an amazing **fortune** in treasure. Next, the Golden Hind sailed north along the coast of South America, attacking Spanish **ports**. This was because, at that time, the Spanish controlled all the gold from 'The New World' and Drake wanted it. Drake also captured Spanish ships and stole their maps and **treasure**. The Spanish called him 'The Master Thief of the Unknown World'.

Текст 1. Задание № 1. Look at the title of the text and say what the text will be about.

Обучающимся предлагается посмотреть на заголовок и предположить, о чем будет текст, с которым им предстоит работать:

«**The master Thief of the Unknown World**».

Текст 1. Задание № 2. Look at the map. Which continents can you see?

Перед началом чтения текста учащимся предлагается посмотреть на карту и найти континенты, о которых пойдет речь.

Текст 1. Задание № 3. Put the parts of the text in the chronological order

Обучающимся предъявляется текст, в котором абзацы стоят не по порядку.

Текст 1. Задание № 4. Отработка новой лексики. Можно предложить задания в поиске и подчеркивании в незнакомом тексте известных слов, чтобы обучающиеся смогли видеть в тексте прежде всего знакомые явления.

Vocabulary: on board — на боту, remaining — оставшийся, a route — маршрут, violent — свирепый, ports — порты, treasure — сокровище, eventually — в итоге, fortune — богатство. [2]

2. Текстовый этап

Текстовый этап включает в себя задания, которые учащиеся выполняют непосредственно во время чтения. На этом этапе развиваются коммуникативные умения, он самый продолжительный по времени и может включать несколько заданий, позволяющих провести проверку прочитанного.

Цели этого этапа: проконтролировать степень сформированности различных языковых навыков и речевых умений; продолжить формирование соответствующих навыков и умений. Личностное восприятие текста осуществляется учащимися индивидуально, без помощи учителя и других учеников, самостоятельно.

Текст 1. Задание 1. Отметьте верные/ неверные утверждения: True or false?

Для развития умения точного перевода и внимательности предлагается задание на соответствие предложенных предложений к действительной информации по тексту.

1. Three years later, only one ship, the Golden Hind, returned to England.

2. Violent storms destroyed one of the 12 ships.

3. The Spanish called him 'The Master Thief of the Unknown World'.

4. When Drake returned, he was knighted by Voctory.

5. He was the first Englishman to sail around the world.

Текст 1. Задание 2. Answer the questions (ответьте на вопросы). Задание с ответами.

1. When did five ships leave Plymouth with Franci Drake and 160 other men on board to sail around the world.? (In 1577)

2. When did the Golden Hind, return to England? (three years later)

3. Where did the Golden Hind sail? (north along the coast of South America)

4. How did the Spanish call him? ('The Master Thief of the Unknown World')

5. When did he arrive in England? (in September 1580)

Текст 1. Задание 3. Fill in the missing words. «Текст с пропущенными словами». Учащимся предлагаются карточки, на которых написан текст с пропущенными ключевыми словами.

In 1577, five ships left _____ with Franci Drake and 160 other men _____ to sail around the world. Three years later, only one ship, the Golden Hind, returned to England. After crossing _____, Drake left two ships on the east coast of South America. With the three **remaining** ships, he then found a new _____ around the bottom of the continent, but when they reached the _____, **violent** storms destroyed one of the 10 ships and caused another to turn back to _____.

Next, the Golden Hind sailed north along the _____ of South America, attacking Spanish **ports**. [2]

3. Послетекстовый этап

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности. Цель этого этапа: использовать ситуацию текста в качестве языковой (речевой), содержательной опоры для развития умений устной и письменной речи.

Текст 1. Задание 1. Read the text and put the sentences about Drake's journey in the correct order. Учащиеся представляют события в хронологическом порядке.

— Drake left two ships on the east coast of South America.

— Drake sailed around the southern tip of Africa.

— Drake sailed to North America.

— Drake left Plymouth in 1577 with five ships.

— Drake crossed the Pacific to a group of islands in the southwest. -Drake sailed north along the coast of South America.

— Drake arrived in England in September, 1580.

Текст 1. Задание 2. In pairs, show Francis Drake's journey on the map and label the places he visited. Use the map to present Drake's journey to the class (учащиеся в парах рассказывают по карте о путешествии).

Таким образом, применение на уроках иностранного языка многообразие текстовых упражнений содействует формированию читательской грамотности учащихся и комплексному изучению ключевых видов речевой деятельности и развитию креативного мышления, приучает учащихся к внимательному и вдумчивому отношению к тексту [6].

Заключение

Данный пример работы с текстом может использоваться учителями английского языка для развития читательской грамотности на уроках английского языка

Литература:

1. Аллало, М. Ш. Методическая разработка по теме: «Использование тематических заданий для формирования читательской грамотности на уроках английского языка в 8 классе» / М. Ш. Аллало. — Текст: электронный // scro.ru: [сайт]. — URL: <https://scro.ru/pic/f-48180.pdf>
2. Забродина, Н. П. Читательская грамотность: пособие по развитию функциональной грамотности старшеклассников / Н. П. Забродина, И. Е. Барсуков, А. Бурдакова [и др.] А. — М.: Академия Минпросвещения России, 2021. — 79, [1] с. — Текст: непосредственный.
3. Культура. Работа со сплошным текстом.. — Текст: электронный // docs.google.com: [сайт]. — URL: <https://docs.google.com/document/d/1hAAqir-39-drK1Tcbpr1scMddBZ-2OUHQ7TIPhKOs/edit?pli=1>
4. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной школы при освоении дисциплин общественно-гуманитарного цикла. Методическое пособие. — Самара, 2019. — Текст: непосредственный.
5. Рождественская, Л. Формирование навыков функционального чтения. Пособие для учителей. Курс для учителей русского языка как родного / Л. Рождественская. — Текст: электронный // umr.rcokoit.ru: [сайт]. — URL: <http://umr.rcokoit.ru/dld/metodsupport/frrozhddest.pdf>
6. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н. Н. Сметанникова. — М.: РШБА, 2005. — 512 с. — Текст: непосредственный.

Английский для врачей: почему, как и зачем учить?

Аминева Арина Азатовна, студент;
Белова Полина Андреевна, студент;
Шереметьева Ксения Дмитриевна, студент
Челябинский медицинский колледж

В статье авторы исследуют необходимость английского языка в медицинской деятельности.

Ключевые слова: медицина, английский язык, обучение.

Когда медицинский халат впервые ложится на плечи студента, мало кто задумывается, что половина успеха в профессии зависит не только от знания анатомии и фармакологии, но и от владения английским языком. За каждой дверью, ведущей к престижной международной стажировке или публикации в авторитетном журнале, стоит страж — необходимость безупречно коммуници-

ровать на профессиональном английском. Путь от первокурсника до уважаемого специалиста, чьё имя знают в клиниках от Бостона до Сингапура, начинается с первого выученного медицинского термина на английском. Именно этот путь мы и рассмотрим — без розовых очков, но с чёткими инструментами для тех, кто готов выделиться в конкурентной медицинской среде.

Каждый врач сталкивается с ситуациями, требующими незамедлительного решения. Это может быть поиск новой работы, стремление повысить свой доход или желание переехать в более комфортную для жизни страну. В любой из этих ситуаций владение английским языком будет неопенимым подспорьем. Детальнее о причинах:

1. Профессиональное развитие за рубежом и миграционные планы. Исследования, проводимые в зарубежных клиниках, зачастую дают более глубокое понимание этиологии заболеваний. Это одна из причин, по которым многие российские доктора стремятся на стажировку в англоязычные страны или планируют переезд.

2. Взаимодействие с зарубежными коллегами. Знание английского позволит вам полноценно общаться с врачами на международных конференциях, форумах и консилиумах.

3. Участие в новейших исследованиях. Речь идет об исследованиях нетипичных симптомов, направленных на поиск новых методов лечения. В таких проектах участвуют специалисты со всего мира, но всех их объединяет одно требование — владение английским.

4. Участие в гуманитарных акциях. Международные организации часто привлекают волонтеров из разных стран — это ценный опыт и значимое достижение для резюме. Волонтеры оказывают помощь в регионах, где местное население лишено доступа к медицинской помощи. Хотя знание языка конкретной страны, куда направляется группа, желательно, английский служит надежной основой для изучения многих других языков.

5. Успешная карьера. Амбициозные молодые специалисты часто мечтают о работе в престижных частных клиниках. Такие учреждения нередко обслуживают иностранных пациентов, с которыми проще вести диалог на английском.

Стратегия успеха: интеграция языка в обучение врача

Ключевая проблема большинства медицинских специалистов — недостаток времени на изучение английского. Шестилетнее образование, интенсивная ординатура и напряженный график практикующего врача оставляют мало возможностей для полноценных языковых занятий. Решение заключается в интеграции языкового обучения в повседневную профессиональную деятельность.

Эффективная стратегия интеграции строится на нескольких принципах:

1. Принцип параллельного освоения — изучение медицинской темы одновременно на русском и английском языках

2. Принцип «двойной пользы» — любая профессиональная активность должна также служить языковой практикой

3. Принцип микрообучения — использование даже кратких (10–15 минут) промежутков времени для языковой практики

4. Принцип профессиональной актуальности — фокус на лексике и навыках, непосредственно применимых в работе

Практические методы интеграции на разных этапах медицинского образования

Студенты медицинских колледжей и вузов:

1. Изучайте анатомию по атласам с английскими подписями.

2. Просматривайте видеолекции американских и британских медицинских школ по изучаемым предметам

3. Создавайте конспекты ключевых тем на английском языке

4. Участвуйте в англоязычных кружках и студенческих конференциях

5. Используйте приложения вроде Anki для создания карточек с медицинскими терминами

Ординаторы:

1. Читайте международные клинические рекомендации по своей специальности

2. Смотрите записи операций и манипуляций с английскими комментариями

3. Присоединитесь к профессиональным группам по специальности в социальных сетях

4. Пишите резюме сложных случаев на английском языке

5. Ведите дневник клинических наблюдений на английском

Практикующие врачи:

1. Слушайте подкасты по специальности во время поездок на работу

2. Установите англоязычное медицинское приложение для регулярных уведомлений о новостях

3. Присоединитесь к международным вебинарам и онлайн-конференциям

4. Найдите зарубежного коллегу для регулярного профессионального общения

5. Подпишитесь на email-рассылки ведущих журналов по вашей специальности

Для научных сотрудников особенно важно развивать навыки академического письма на английском языке. Рекомендуется начинать с написания аннотаций к статьям, постепенно переходя к полноценным публикациям. Полезно использовать специализированные инструменты для академического письма.

Примечательно, что даже 20–30 минут ежедневной практики, интегрированной в профессиональную деятельность, дают существенный результат через 6–12 месяцев.

Исследования показывают, что интегрированное изучение языка в 1,5–2 раза эффективнее, чем выделение отдельного времени на языковые занятия.

Важно помнить, что освоение медицинского английского — это марафон, а не спринт.

Постепенное, но регулярное погружение в англоязычную профессиональную среду позволяет избежать выгорания и обеспечивает устойчивый прогресс даже при ограниченном времени на обучение.

Английский язык — это не просто дополнительный навык, а стратегический ресурс для профессионального роста врача. Он позволяет оставаться в курсе инноваций,

повышать квалификацию и интегрироваться в мировое медицинское сообщество. В современном мире врач, вла-

деющий английским, получает неоспоримое преимущество в карьере и научной деятельности.

Шахматы как инструмент развития когнитивных способностей у учащихся начальной школы

Баинов Борис Сономович, аспирант, преподаватель
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (г. Улан-Удэ)

В статье рассмотрены особенности влияния шахмат на развитие когнитивных способностей учащихся начальных классов. Описаны ключевые психологические особенности детей младшего школьного возраста, выделены эффективные методы обучения игре в шахматы и представлены конкретные задания, направленные на формирование и совершенствование интеллектуальных функций. Приведены примеры упражнений, направленных на улучшение способности к решению проблем и принятию решений.

Ключевые слова: шахматы, когнитивные способности, учащиеся начальных классов, обучение, методы обучения.

В формировании всесторонне развитой личности, как отмечает, профессор С. Д. Неверкович, шахматы обладают богатыми возможностями и способны придать воспитанию и обучению активный целенаправленный характер [1].

В начальной школе происходит формирование основных когнитивных функций ребенка, и шахматы могут стать эффективным инструментом развивающей функции обучения [2].

Обучение детей младшего школьного возраста игре в шахматы имеет ряд особенностей, обусловленных психологическими характеристиками учащихся начальных классов.

Среди психологических особенностей младших школьников следует отметить следующие:

1. Высокий уровень познавательной активности: дети проявляют интерес ко всему новому и необычному. Они открыты для новых впечатлений и легко увлекаются играми, особенно теми, которые позволяют проявить фантазию и самостоятельность.
2. Развитие наглядно-образного мышления: для учеников начальной школы характерно преобладание наглядных форм восприятия мира.
3. Быстрая утомляемость и низкая концентрация внимания: ученики быстро устают от однообразия занятий и нуждаются в частых сменах видов деятельности. Это важно учитывать при построении уроков шахмат.
4. Повышенная эмоциональность и зависимость самооценки от оценки взрослого: маленькие дети остро реагируют на похвалу и критику взрослых.
5. Формирование произвольного поведения и саморегуляции: детям сложно контролировать свои эмоции и поведение самостоятельно. Важно постепенно учить их самоконтролю и дисциплине, создавая благоприятные условия для развития этих качеств.

Обучение шахматам младших школьников требует особого подхода, учитывающего возрастные психологиче-

ские особенности и специфику восприятия информации детьми. Создание интересных, интерактивных условий позволяет развивать интеллектуальные способности, воспитывать волю и терпение, способствуя гармоничному развитию личности ребёнка. В целях активизации двигательной активности и поддержания работоспособности и концентрации внимания использовать регулярные физкультминутки.

Шахматы представляют собой уникальный инструмент для развития логического мышления у младших школьников, а также формирования важных когнитивных навыков, таких как способность мыслить последовательно, анализировать возможные варианты действий, оценивать риски и принимать обоснованные решения. Рассмотрим подробнее, каким образом шахматы влияют на развитие когнитивных способностей младших школьников.

Игра в шахматы требует планирования стратегии, анализа возможных ходов противника и выбора оптимального варианта своего следующего шага. Постоянное внимание к игровому полю и тщательное взвешивание последствий каждого хода стимулируют мозг систематически обрабатывать информацию и выбирать наилучшие пути решения возникающих проблем.

При игре в шахматы ребенок учится думать наперед, представлять себе возможное развитие событий и просчитывать ходы вперед. Такие умения необходимы не только в шахматах, но и в повседневной жизни, помогая принимать осознанные решения и избегать поспешных выводов.

Занимаясь шахматами, ученик вынужден концентрироваться на игровой ситуации, внимательно следить за действиями соперника и учитывать мельчайшие детали игрового поля. Это укрепляет концентрационные способности, память и зрительное восприятие, делая ребенка более внимательным и собранным.

Анализируя причины побед и поражений, школьники начинают осознавать связь между своими действиями

и результатами. Они понимают, что каждый сделанный ими выбор ведет к определенным последствиям, будь то успех или неудача. Такое понимание способствует формированию критического мышления и осмысленного подхода к решению любых жизненных задач.

Шахматисты часто сталкиваются с необходимостью находить оригинальные решения сложных ситуаций. Искусство комбинационной игры и тактической борьбы воспитывают гибкость ума, способность смотреть на проблему с разных сторон и придумывать новые идеи для победы над соперником.

В ходе учебного процесса для ознакомления с базовыми понятиями и правилами считаем эффективным фронтальное обучение. Однако важно сочетать фронтальные занятия с индивидуальной работой, направленной на устранение пробелов в знаниях отдельных учеников. Например, индивидуально решается задача, а потом обсуждается вместе со всей группой.

Приведём несколько примеров заданий по шахматам, направленных на тренировку последовательности принятия решений у младших школьников.

Задание 1: простые комбинации, когда учащимся предлагается решить простую позицию, требующую последовательного выполнения шагов для достижения успеха. Например, белый ферзь атакует чёрного короля. Найдите единственно верный порядок ходов белых, приводящих к выигрышу партии.

Задание 2: цепочка угроз. Ученикам предлагается задание составить цепочку из трёх-четырёх угроз подряд, используя определённые фигуры. Например: разместите пешку, слона и коня таким образом, чтобы каждая следующая угроза зависела от предыдущей.

Задание 3: прогулка ладьи. Учащимся предлагается задать путь перемещения ладьи по доске, соблюдая заданную стратегию или правило. Например: начните движение ладьей с поля a1, пройдя последовательно все белые клетки доски без повторений. В результате завершающего хода ладья должна вернуться обратно на исходную клетку a1.

Задание 4: план защиты. Учитель показывает ученикам положение на доске, где позиция кажется сложной и даёт им задание придумать последовательный план обороны. К примеру, король чёрных находится под угрозой захвата белой фигурой. Определите три последовательных защитных хода чёрных, позволяющих сохранить фигуру.

Задание 5: мат в два-три хода. Задача на постановку мата противнику за минимальное число ходов формирует навык выстраивания четких последовательностей действий. К примеру, задание, в котором учащиеся, используя ферзя и ладью, должны поставить мат чёрному королю за три хода.

Эти задания полезны именно потому, что требуют от учащихся продуманной последовательности ходов, выработки правильной стратегии и умения рассуждать логично и структурированно.

Задания в шахматах, направленные на развитие умения видеть перспективу, помогают ученикам научиться мыс-

ленно моделировать будущее состояние шахматной позиции, заранее представляя последствия своих ходов и оценивая потенциальные угрозы и выгоды. Рассмотрим ряд эффективных примеров таких заданий, используемых нами в практике.

Постановка ловушки: детям предлагается проанализировать позицию и создать угрозу своему оппоненту несколькими ходами вперёд. Задача состоит в том, чтобы предсказать реакцию соперника и подготовиться к возможной контратаке.

Создание серии угроз: ученик получает стартовую позицию и должен спланировать серию последовательных угроз, заставляющих соперника защищаться, пока тот не попадёт в проигрышную ситуацию.

Выбор лучшей перспективы: дети должны сравнить две разные линии развития игры и выбрать ту, которая принесет большую выгоду в перспективе.

Открытие линии атаки: ученики ставят цель развить свою позицию так, чтобы создать открытую линию атаки на неприятельского короля через определенное количество ходов.

Подобные задания способствуют развитию дальновидности, способности предвосхищать события и строить планы на несколько шагов вперёд, что крайне полезно не только в шахматах, но и в обычной жизни.

Развитие понимания причинно-следственных связей в шахматах чрезвычайно важно, поскольку оно помогает игрокам осознать, почему определённый ход приведёт к конкретному последствию. Ниже приведены примеры заданий, нацеленных на отработку таких навыков.

Пример 1: что произойдёт дальше? Представлена позиция, где ученик должен объяснить, что случится, если он сделает указанный ход.

Пример 2: оценка последствий ошибки. Показана партия, в которой ученик сделал неверный ход. Нужно оценить последствия ошибки и предложить правильный вариант.

Пример 3: определение причины поражения. Предлагается проанализированная партия, где ученик проиграл. Нужно определить причину проигрыша и сделать вывод о причинах.

Пример 4: почему этот ход хорош? Ученикам даётся правильная позиция и ход, они должны обосновать, почему этот ход хороший.

Пример 5: анализ изменений на доске. Учащимся предоставляется простая позиция, где сделан определённый ход. Требуется описать произошедшие изменения на доске.

«Побеждает в игре тот, кто хорошо продумывает свои ходы, а не просто играет наугад, ведь все, что происходит на доске не случайность, а правильно продуманная стратегия», отмечает Смолина Ю. В. [3]. А представленные выше задания способствуют тому, чтобы научить детей понимать взаимосвязь между действиями на шахматной доске и последствиями этих действий, развивать навыки аналитики и оценки ситуаций.

Литература:

1. Неверкович С. Д. Шахматы как предмет гуманитарного цикла в общеобразовательной школе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2001. — № 2. — С. 11–15
2. Балашова Ю. Р. Внеурочная деятельность и шахматы: пути развития логического мышления у младших школьников // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 4–2 (103). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneurochnaya-deyatelnost-i-shahmaty-puti-razvitiya-logicheskogo-myshleniya-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 11.01.2026).
3. Смолина Ю. В. Шахматы как средство развития логического мышления младших школьников / Ю. В. Смолина // Проблемы и перспективы развития России: молодежный взгляд в будущее: сборник научных статей 4-й Всероссийской научной конференции, Курск, 14–15 октября 2021 года. Том 2. — Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. — С. 206–209. — EDN WANJAX

Интегрированная деятельность как средство развития творческого потенциала у учащихся на уроках английского языка

Богданова Юлия Сергеевна, учитель английского языка
МБОУ «Боброводворская СОШ» (Белгородская область)

В статье автор исследует влияние использования интегрированной деятельности на уроках английского языка на развитие творческого потенциала учащихся.

Ключевые слова: интегрированная деятельность, музыкальная деятельность, изобразительная деятельность, театрализованная деятельность, драматизация, творчество.

В обучении языку в младших и средних классах целесообразно использовать интегрированную деятельность. Она позволяет достичь высокой эффективности

обучения иноязычной речевой деятельности, способствует развитию всесторонней личности.

Сведем данные нашего исследования в таблице.

Интегрированная деятельность и ее влияние на развитие творческого потенциала учащихся

Музыкальная деятельность	пробуждает и стимулирует творческие силы, эмоциональную отзывчивость	Способствует формированию произносительных навыков	активизирует умственное развитие ребенка
Изобразительная деятельность	способствует быстрому запоминанию новой лексики	способствует проявлению умственной и речевой активности	отражает и углубляет представления детей об окружающих предметах
Театрализованная деятельность	создает прекрасные условия для овладения языком	стимулирует его фантазию	развивает память, внимание, эрудицию, делает ребенка более активным

Обучение языкам и культуре иноязычного общения в нашей стране сопряжено с рядом трудностей, так как обучаемые не вступают в реальную межкультурную коммуникацию, то есть отсутствует возможность общения с носителем другой культуры. Создаваемые в рамках учебного процесса языковые и культурные ситуации не могут быть приравнены к межкультурным явлениям, так как порождаются носителями одной и той же культуры. Процесс обучения языку и культуре весьма сложен, а иностранный язык относится к числу трудных для усвоения предметов: некоторые школьники с трудом

преодолевают языковой барьер из боязни допустить ошибки.

Необходимо создавать условия для достижения комплексной коммуникативной цели, направленной на овладение в определенных пределах устной речью, чтением и письмом, то есть овладение общением на языке.

Но ни программа, ни учебник не могут предоставить учителю готовую схему урока. Он должен конструировать его сам. Воспитать творческую личность может только педагог-творец. Именно поэтому проблема творчества имеет такое важное значение. Процесс обучения должен

идти без принуждения, он должен быть основан на достижении успеха, на переживании радости познания, подлинном интересе.

В обучении языку в младших и средних классах целесообразно использовать интегрированную деятельность. Она позволяет достичь высокой эффективности обучения иноязычной речевой деятельности, способствует развитию всесторонней личности.

Интегрированная деятельность ценна тем, что в нее включаются музыкальная, изобразительная, театральная деятельность. Каждая из них выполняет свою часть работы в большом общем труде по формированию всесторонней личности.

Музыка является средством развития всех психических процессов ребенка, в определенной мере корректирует его физические недостатки, пробуждает и стимулирует его творческие силы, эмоциональную отзывчивость. Музыкальная деятельность активизирует умственное развитие ребенка.

Изобразительная деятельность способствует развитию сенсорно-двигательных навыков, отражает и углубляет представления детей об окружающих предметах, способствует проявлению умственной и речевой активности.

Театрализованная деятельность создает прекрасные условия для овладения языком. Она раскрепощает ребенка, стимулирует его фантазию, развивает память, внимание, эрудицию, дисциплину, делает ребенка более активным, приучает его к коллективным формам работы в группе, классе, пробуждает любознательность.

Организуя работу над применением интегрированной деятельности важно соблюсти несколько условий:

- 1) На каждом уроке должен присутствовать хотя бы один элемент интегрированной деятельности, только тогда эксперимент будет успешен.
- 2) На каждом уроке должен присутствовать мотив учения, и создана ситуация успеха.
- 3) Необходимо вовлечь в работу всех учащихся класса, предложив каждому задание с учетом уровня его языковой подготовки.

В курсе обучения иностранному языку интегрированная деятельность может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме.

Предлагаю описание использования интегрированной деятельности в курсе обучения английскому языку учащихся второго класса. Начиная буквально с первого урока, я вводила музыкально-физкультурную зарядку как элемент урока. Сначала ребята выучили зарядку «Clap, clap, clap your hands». В ходе ее выполнения они запомнили много глаголов движения: «clap, jump, swim, fly, sleep». Когда дети запомнили слова зарядки хорошо, я стала предлагать исполнять ее в разном темпе (быстро, медленно), тихо-громко. На базе этой музыкальной зарядки была организована игра. Ученики по очереди давали друг другу команды, которые надо было выполнить. Во второй четверти мы увеличили количество куплетов в этой музыкальной зарядке, чтобы овладеть новой лек-

сикой по теме «Спорт» (это глаголы to skate, to ski, to run, to skip), по теме «Школьная деятельность» (to read, to write, to count, to sing, to draw).

Во время проведения музыкальных зарядок были замечены нарушение чувства ритма и темпа, скованность движений, общая моторная неловкость у некоторых детей. Поэтому эти зарядки, в которых использовались движения, явились способом активизации музыкального воспроизведения, развития эмоциональной отзывчивости на музыку, развития координации рук и ног, пространственно-временных ориентировок.

Затем была выучена песня-зарядка Hands up, hands down, в которую были включены движения рук и прыжки. Учащиеся познакомились с новыми глаголами: bend left, bend right, hop. Освоив новую зарядку, мы стали выбирать ведущего, который показывал движения вместо учителя, руководил музыкальным исполнением. Эта зарядка была удачно использована в постановке сказки A little cottage, где ежик — спортсмен, очень любивший заниматься спортом, научил новых друзей, проживавших в теремке, делать утреннюю зарядку.

В течение всего года мы выучили несколько музыкальных зарядок, поэтому в третьем классе у учащихся уже имелся богатый выбор, и они могли выбирать самостоятельно, какую из изученных зарядок исполнить на уроке.

С самого первого урока я старалась использовать любую возможность включения песни как элемента урока. На первых занятиях мы выучили песню What is your name? Когда учащиеся достигли хорошего исполнения, мы перешли к театрализации этой песни с помощью музыкальных персонажей. Один мальчик становился Питером, одна девочка — Алисой. Они разыгрывали ситуацию знакомства перед классом при помощи этой песни. Затем мы драматизировали эту песню, используя подходящие имена детей из класса. Дети представляли самих себя и использовали свои собственные имена, включенные в текст песни.

Затем эта песня была удачно драматизирована в музыкальной сказке «Теремок», с ее помощью познакомились мышка и лягушка, решившие жить вместе в теремке.

На мотив этой песни мы впоследствии выучили песню «Where are you from?», «How old are you?» Содержание этих песен позволило организовать различные игры, способствующие формированию произносительных навыков, многократному повторению лексического и грамматического материала.

Удачной находкой считаю песню «Who are you from?» Содержание этой песни знакомит учащихся с именами английских и американских детей, с вопросом Who are you? и новой формой представления себя «I am...». Эта песенка отлично драматизируется. Мы выбираем четырех учащихся, которые становятся героями песни, встав в круг, они исполняют куплет за куплетом.

На каждом уроке надо также стараться использовать изобразительную деятельность. Например, при изучении

названий цветов каждый учащийся получает листок, на котором изображены акварельные краски, их нужно раскрасить в заданные цвета. Учащиеся самостоятельно выполняют это задание. Затем дети разыгрывают небольшой диалог:

What colour is it?

It is green.

Потом проводится игра «What colour is missing?». Учащиеся по желанию выходят к доске со своими листочками, закрывают одну краску и спрашивают класс: «What colour is missing?». Угадавший становится ведущим. После этого учащиеся получают листочки с изображением лягушки, петушка, собачки, части тела которых они должны закрасить в указанные цвета. Названия цветов зашифрованы цифрами. Это задание дети выполняют самостоятельно. Затем идет беседа с учителем, которая подводит учащихся к составлению короткого монологического высказывания о животном. Учитель задает следующие вопросы: What colour is your cockerel? Can your cockerel jump? sing? Where does she live? Учащиеся отвечают. На следующем уроке проходит парад животных, на котором дети выступают в роли раскрашенного животного и рассказывают о себе.

При изучении названий животных учащиеся под руководством учителя схематично зарисовывают животных в тетради. Ребятам очень нравится это задание, оно способствует быстрому запоминанию новой лексики.

Литература:

1. Болтнева О. Ю. Театральные проекты в преподавании английского языка и англоязычной культуры. — ИЯШ № 4, 2004г
2. Виноградова В. В. Работа над стихотворениями в 5–6 классах. -ИЯШ № 3,2003г
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам-М.: 2000 г

Театрализованная деятельность помогает усвоению языка в любом возрасте, но особенно она продуктивна в младшем школьном возрасте. Целесообразно включать ее в урок закрепления знаний по каждой теме. Так при закреплении знаний по теме «Семья» учащиеся второго класса разыгрывают сказку «Репка», переодевшись в костюмы бабки, деда, внушки, а животные надели маски. Яркое, красочное костюмированное исполнение вызывает у зрителей желание высказываться по теме тоже.

На уроках английского языка я периодически знакомлю ребят с лучшими образцами английского детского фольклора, и мы ставим небольшую драматизацию. Участие в театрализованной деятельности раскрепощает детей, развивает фантазию, память, внимание, эрудицию, дисциплину, делает ребенка активным, приучает к коллективным формам работы, пробуждает любознательность, также появляется реальная возможность выявить у детей способности к изучению языка.

Интегрированная деятельность помогает выработать у учащихся привычку основательнее готовиться к урокам, с большим желанием работать на них. Учащиеся легко осваивают систему чтения, обогащают словарный запас, лучше понимают грамматические структуры. Обучение иностранному языку протекает более успешно, учащиеся вовлечены в творческую деятельность. А наличие творчества создает условия для взаимообогащающего общения как на родном, так и на иностранном языке.

Комплекс упражнений по осмыслению портретной характеристики в прозе А. П. Чехова на уроках русского языка

Боровикова Юлия Владимировна, студент

Научный руководитель: Стародубцева Зинаида Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент
Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

Комплекс упражнений, разработанный в данном исследовании, направлен на изучение портретной характеристики и средств ее создания на уроках русского языка, а также на формирование умений выстраивания монологов разных типов и расширение читательской грамотности обучающихся 8 класса. Основой для разработки комплекса упражнений выбран рассказ А. П. Чехова «Человек в футляре». Главные критерии выбора данного произведения следующие:

- значимость произведений А. П. Чехова для школьного курса обучения русскому языку и литературе;
 - включение рассказа в художественные тексты для чтения на уроках литературы и использование отдельных фрагментов как иллюстраций языковых явлений на уроках русского языка;
 - наличие большого количества средств выражения портретной характеристики в рассказе;
 - тематическое соответствие рассказа психолого-педагогическим особенностям и интересам школьников 8 класса.
- Рассказ «Человек в футляре» повествует об учителе гимназии Беликове, которого можно считать и тираном, и жертвой в одном лице. С одной стороны, он жалок и смешон, с другой — он держит в страхе гимназию и весь город.

Его смерть в конце рассказа анекдотична, как и сам образ, насыщенный однотипными и повторяющимися деталями его портретной характеристики, которые изображены гротескно.

Тема урока: Языковые средства создания портретной характеристики в рассказе А. П. Чехова «Человек в футляре».

Цель урока: формирование навыков анализа портретного описания.

Задачи урока:

— обучающие: формировать навыки творческого чтения; углубить знания о портретной характеристике; изучить языковые средства создания внешнего описания;

— развивающие: развивать умения анализа художественного текста;

— воспитательные: формировать морально-нравственные качества личности.

Форма проведения урока: комбинированный урок, урок совершенствования знаний, умений и навыков.

Средства обучения:

- 1) текст рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре»;
- 2) фотографии и портреты (писателя, главного героя);
- 3) раздаточный материал с предложениями из рассказов А. П. Чехова;
- 4) Толковый словарь русского языка;
- 5) плакаты;
- 6) ноутбук и проектор.

Обратимся к описанию методических подходов к созданию комплекса упражнений.

I. Предтекстовый этап.

Главной задачей предтекстового этапа является постановка целей и задач урока, повышение мотивации учеников к работе на уроке. Для решения данных задач используется два задания:

1. *Посмотрите на портрет и назовите писателя. Какие из его произведений вы помните?*

В данном задании предтекстового этапа на экран выводится портрет А. П. Чехова, который, несомненно, известен детям 8-го класса. Школьники называют его имя и актуализируют свои познания в области творческого наследия писателя. Данное задание вызовет большой интерес в связи с духом соперничества, свойственного ученикам 8-го класса, и их желанием вспомнить как можно больше произведений А. П. Чехова, которые они изучали в школе и читали вне урока.

2. *Посмотрите на обложку книги и иллюстрацию, прочитайте название рассказа. Знакомо ли вам это произведение? Как вы думаете, о чем пойдет речь в рассказе?*

Выполняя данное задание, учащиеся работают с обложкой и иллюстрацией. Наглядные материалы играют роль визуальных опор и позволяют восьмиклассникам вспомнить рассказ, если они уже знакомы с ним, либо обратить внимание на образ главного персонажа и соотнести его с заглавием. В процессе вводной дискуссии учащиеся высказывают собственные догадки по развитию сюжетной линии рассказа, исходя из названия, описывают главного героя, сопоставляя его со значением слова «футляр» в заглавии рассказа.

II. Текстовый этап.

На текстовом этапе обучающимся предлагается чтение рассказа и выполнение в процессе чтения ряда тренировочных упражнений с целью обучения анализу портретной характеристики персонажей и формирования навыков определения языковых средств создания внешних описаний в русской художественной литературе.

На текстовом этапе учащимися выполняются следующие задания:

1. *Прочитайте рассказ «Человек в футляре». В процессе чтения заполните таблицу портретными свойствами главного героя рассказа*

Имя персонажа	
Место работы	
Одежда и аксессуары	
Лицо	
Рост	
Телосложение	
Глаза	

После заполнения таблицы обменяйтесь тетрадями и проверьте выполнение задания друг у друга.

При выполнении первого задания текстового этапа учащиеся формируют умения поискового чтения, заполняя в процессе знакомства с текстом рассказа таблицу с портретной характеристикой главного героя. Работа выполняется в индивидуальном формате. Проверка выполнения задания осуществляется в процессе взаимоконтроля в парах учащихся.

2. *Составьте полное портретное описание Беликова, используя свои таблицы.*

В ходе выполнения данного задания учащиеся пользуются составленными таблицами, самостоятельно выстраивая портретную характеристику главного персонажа рассказа А. П. Чехова.

3. Прочитайте предложения. Найдите в них неверные слова в описании персонажей и замените их антонимами или синонимами:

1) Он был замечателен тем, что всегда, даже в очень хорошую погоду, выходил в сапогах и без зонтика и непременно в теплой куртке на вате.

2) И зонтик у него был в чехле, и часы в чехле из белой замши.

3) Когда вынимал перочинный нож, чтобы очинить карандаш, то и нож у него был в футляричке.

4) Лицо, казалось, тоже было в чехле, так как он всё время прятал его в опущенный воротник.

5) Он носил прозрачные очки, фуфайку, уши закладывал ватой.

6) Древние языки, которые он преподавал, были для него, в сущности, те же сапоги и зонтик, куда он прятался от действительной жизни.

7) Своими вздохами, нытьем, своими прозрачными очками на красном, маленьком лице, — знаете, маленьком лице, как у свиньи, — он давил нас всех, и мы уступали.

8) И дома та же история: пиджак, шляпа, ставни, задвижки, целый ряд всяких запрещений.

9) Утром, когда мы вместе шли в гимназию, был весел, зелен.

10) В ее ложе сидит Варенька с таким веером, сияющая, счастливая, и рядом с ней Беликов, большой, выпрямленный, точно его из дому клещами вытащили.

11) Даже наоборот, решение жениться подействовало на него как-то болезненно, он потолстел, покраснел и, казалось, еще глубже ушел в свой футляр.

12) Или он хохотал, хохотал до слез, то тенором, то глубоким низким голосом.

13) Какой-то проказник нарисовал карикатуру: идет Беликов в сапогах, в подсученных шортах, под зонтом, и с ним под руку Варенька.

14) Выходим мы, а он серый, мрачнее тучи.

15) Теперь, когда он лежал в гробу, выражение у него было кроткое, отвратительное, даже грустное, точно он был рад, что наконец его положили в футляр, из которого он уже никогда не выйдет.

Ответы: 1) калошах, с зонтиком, пальто; 2) серой; 3) чехольчике; 4) поднятый; 5) темные; 6) калоши; 7) темными; бледном; хорька; 8) халат, колпак; 9) скучен, бледен; 10) маленький, скрученный; 11) похудел, побледнел; 12) басом, тонким писклявым; 13) калошах, брюках; 14) зеленый; 15) приятное, веселое.

Главное назначение данного задания — осмыслить возможные лексические средства создания портретной характеристики. Учащиеся находят несоответствия в заданных предложениях и заменяют такие слова на лексемы из рассказа.

4. Прочитайте портретную характеристику Вареньки. Выпишите все ее внешние портретные черты. Сколько значений имеет каждое выделенное слово? Сверьтесь со словарем.

При выполнении этого задания учащимся необходимо в рассказе найти только ту информацию, которая соотносится с внешностью Вареньки. Таким образом дети углубляются в содержание текста и постигают многообразные способы создания портретной характеристики героя, а также получают навыки работы со словарем.

5. Вспомните, что означает метафора, сравнение, метонимия, антитеза, ономатопея, аллюзия. Изучите плакаты и проверьте свои знания. Затем прочитайте предложения из рассказа «Человек в футляре» и определите используемые приемы портретного описания.

1) И зонтик у него был в чехле, и часы в чехле из серой замши, и когда вынимал перочинный нож, чтобы очинить карандаш, то и нож у него был в чехольчике; и лицо, **казалось, тоже было в чехле**, так как он всё время прятал его в поднятый воротник.

2) И древние языки, которые он преподавал, **были для него, в сущности, те же калоши и зонтик, куда он прятался от действительной жизни.**

3) Своими вздохами, нытьем, своими темными очками на бледном, маленьком лице, — знаете, **маленьком лице, как у хорька**, — он давил нас всех, и мы уступали.

4) В самом деле, голос **как из бочки: бу-бу-бу...**

5) А она уже не молодая, лет тридцати, но тоже высокая, стройная, чернобровая, краснощекая, — одним словом, **не девица, а мармелад.**

6) Чуть что, так и зальется голосистым смехом: **ха-ха-ха!**

7) Среди суровых, напряженно скучных педагогов, которые и на именины-то ходят по обязанности, вдруг видим, **новая Афродита возродилась из пены**: ходит подбоченясь, хохочет, поет, пляшет...

8) в ее ложе сидит Варенька с таким веером, сияющая, счастливая, и рядом с ней Беликов, маленький, скрученный, **точно его из дому клещами вытащили.**

9) Он молчит, а Варенька поет ему «Вьют витры», или смотрит на него задумчиво своими темными глазами, или вдруг **залывается: — Ха-ха-ха!**

10) Даже наоборот, решение жениться подействовало на него как-то болезненно, он похудел, побледнел и, **казалось, еще глубже ушел в свой футляр**.

11) — Не понимаю, — говорил он нам, пожимая плечами, — не понимаю, как вы перевариваете этого фискала, эту мерзкую рожу.

12) Он даже название дал Беликову «**глитай абож паук**».

13) внизу подпись: «влюбленный антропос»

14) выходим мы, а он зеленый, **мрачнее тучи**.

15) Теперь, когда он лежал в гробу, выражение у него было кроткое, приятное, даже веселое, **точно он был рад, что наконец его положили в футляр, из которого он уже никогда не выйдет**.

16) И в самом деле, Беликова похоронили, а сколько еще таких **человеков в футляре** осталось, сколько их еще будет!

17) И уже оба укрылись и задремали, как вдруг послышались легкие шаги: **туп, туп...**

В данном задании учащимся сначала предлагается теоретическая информация о стилистических приемах, которые используются в рассказе «Человек в футляре». Повторение материала осуществляется на основе инфографики: плакатов, на которых приводятся определения понятий и примеры из классической художественной литературы. На основе плакатов учащиеся распределяют приведенные примеры стилистических приемов, которые участвуют в создании портретной характеристики.

6. Прослушайте аудиокнигу по рассказу «Человек в футляре». Когда запись останавливается, продолжите предложение.

В этом задании обучающимся предлагается развивать навыки анализа портретной характеристики на основе звучащего аудиотекста посредством прослушивания аудиокниги. В рамках данного задания используется технология «стоп-кадр»: учитель останавливает аудиозапись в произвольном месте, а ученики должны продолжить повествование по памяти.

III. Послетекстовый этап.

На послетекстовом этапе школьники обсуждают прочитанное произведение, составляют портретные описания, т. е. используют полученные знания в собственной креативной деятельности. На данном этапе предлагаются следующие задания:

1. Вспомните содержание рассказа и ответьте на вопросы:

1) Как Беликов вел себя? Каковы особенности его поведения?

2) Как к Беликову относятся коллеги и знакомые?

3) По какой причине первого мая Беликов вышел из дома «зеленый, мрачнее тучи»?

4) Что было изображено на карикатуре?

5) Какое событие поразило Беликова настолько, что на другой день он ушел с занятий?

Прием беседы по вопросам позволяет ученикам глубже проникнуть в содержание рассказа, чтобы впоследствии использовать авторские портретные характеристики для создания собственных текстов.

2. Напишите эссе, описав используемые А. П. Чеховым языковые средства выражения портретной характеристики для создания образа Беликова и второстепенных персонажей. Включайте цитаты из рассказа в свои эссе.

В этом задании школьники учатся проводить анализ портретной характеристики в художественном произведении, сосредоточивая главное внимание не на сюжете рассказа, а на выделении и исследовании лингвистических особенностей внешних описаний.

3. Как вы знаете, литературное наследие А. П. Чехова исчисляется сотнями прозаических произведений. Прочитайте отрывки из других его рассказов и попробуйте определить используемые в них приемы портретной характеристики. Включите их в таблицу:

Метафора	Сравнение	Эпитет	Метонимия

1) Был тут и Артынов, владелец всего этого дачного места, богач, высокий, полный брюнет, похожий лицом на армянина, с глазами навывкате и в странном костюме («Анна на шее»).

2) Толстый только что пообедал на вокзале, и губы его, подернутые маслом, лоснились, как спелые вишни («Толстый и тонкий»).

3) На голове целая шапка давно уже нечесанных, путаных волос, что придает ему еще большую, паучью суровость («Злоумышленник»).

4) Когда поезд тронулся, Аня видела, как ее отец побежал немножко за вагоном, пошатываясь и расплескивая свое вино, и какое у него было жалкое, доброе, виноватое лицо («Анна на шее»).

5) Тонкий вдруг побледнел, окаменел, но скоро лицо его искривилось во все стороны широчайшей улыбкой («Толстый и тонкий»).

6) На нем была рубаха, растянутая на груди, и высокие сапоги со шпорами, и с плеч спускался черный плащ, тащившийся по земле, как шлейф («Анна на шее»).

7) Казалось, что от лица и глаз его посыпались искры («Толстый и тонкий»).

8) Извозчик Иона Потапов весь бел, как привидение («Тоска»).

9) Самое характерное в его лице было отсутствие усов, это свежесбрившее, голое место, которое постепенно переходило в жирные, дрожащие, как желе, щеки («Анна на шее»).

10) Толстый хотел было возразить что-то, но на лице у тонкого было написано столько благоговения, сладости и почитательной кислоты, что тайного советника стошнило («Толстый и тонкий»).

Данное упражнение позволяет обобщить полученные знания о стилистических приемах, используемых А. П. Чеховым для выражения портретной характеристики. Выполняя такого рода упражнение, ученики получают навык употребления данных приемов и в собственной речи.

Итак, разработанный комплекс упражнений, с нашей точки зрения, позволяют учащимся 8 класса исследовать языковые средства выражения портретной характеристики в прозе А. П. Чехова, освоить приемы разных видов чтения, разные виды монологического говорения, творческого письма.

Обеспечение психологической безопасности в образовательной среде как ключевой фактор успешного личностного и социального развития

Вагапова Регина Рамильевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Курносова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Челябинский государственный университет

В статье автор исследует свойства и структуру образовательного пространства, которые способствуют поддержанию уровня психологической безопасности в школе, а также базовые принципы построения защищённой образовательной среды.

Ключевые слова: психологическая безопасность, уровень, школьник, условия, школа, принципы.

Целью исследования является теоретическое обоснование условий, которые способствуют сохранению психологической безопасности в школах.

Для этого использовались теоретические методы, включающие анализ и обобщение научной и методической литературы по психологии и педагогике, формулирование гипотез, классификацию, сравнение и систематизацию материалов.

В ходе исследования выявлены и описаны ключевые условия, поддерживающие психологическую безопасность в школах.

Новизна работы заключается в новом понимании и систематизации понятий, связанных с этими условиями, а также в теоретическом подтверждении полученных выводов.

Практическая значимость состоит в определении конкретных подходов к созданию условий, обеспечивающих необходимый уровень психологической безопасности, что помогает специалистам эффективно работать со школьниками.

Анализ литературы показал, что тема психологической безопасности детей в дошкольных учреждениях сегодня является особенно важной.

В условиях стремительно меняющейся социальной и образовательной среды, характеризующейся высокой

сложностью и множеством вызовов, проблема обеспечения безопасности становится всё более многогранной. Помимо вопросов физической защищённости и информационной безопасности, ключевое значение приобретает обеспечение психологической безопасности внутри образовательных учреждений как основополагающей предпосылки для гармоничного личностного развития, успешной социализации обучающихся и профессиональной реализации педагогов.

В исследованиях современных специалистов (Агеева Н. С. и др., 2024; Баева И. А., 2020, 2024 и др.) подчёркивается необходимость формирования не просто пространства передачи знаний, а среды, в которой каждый участник ощущает себя защищённым и поддержанным [1].

Структуру образовательного пространства составляют несколько взаимосвязанных элементов: образовательная среда как совокупность условий для обучения; физическое расположение учреждения; качества пространства, позволяющие удовлетворять разнообразные развивающие потребности ребёнка в процессе социализации и формирования культурной идентичности; организационные механизмы управления учебным процессом для эффективного решения поставленных задач; реализация

стратегий в области образования, направленных на поддержание психического здоровья обучающихся. Особое внимание уделяется выбору методов и средств обеспечения психологической безопасности: широкое распространение получили арт-терапевтические подходы, тренинговые занятия по личностному развитию, технологии сохранения здоровья обучающихся, релаксационные техники и телесно-ориентированные упражнения. Эти практики сегодня активно применяются не только специалистами-психологами, но и педагогами в повседневной работе [2].

Гарантией устойчивой психологической безопасности в образовательной среде является организация условий для её поддержания. Главная задача службы сопровождения образовательных учреждений — профилактика нарушений психического здоровья всех участников учебного процесса.

Выделяют следующие базовые принципы построения защищённой образовательной среды:

- развитие личностных качеств с акцентом на физиологическую, эмоциональную, интеллектуальную, социальную и духовную сферы посредством внедрения развивающих подходов с доминированием взаимодействия;
- предотвращение факторов психологического давления на основе принципа защиты личности;
- оказание поддержки уязвимым членам коллектива с обеспечением равенства прав и справедливого сотрудничества между всеми субъектами образования;
- создание атмосферы партнёрских взаимоотношений между учащимися, педагогами и родителями для формирования чувства защищённости каждого участника системы образования;
- формирование специальных условий для развития навыков саморефлексии и преодоления возникающих трудностей [1].

Для эффективного решения психологических проблем в школе крайне важно объединение усилий всех участников образовательного процесса при создании безопасной среды [3].

Реализация технологий личностно-ориентированного взаимодействия между педагогами и обучающимися становится возможной лишь при глубоком гуманистическом переосмыслении системы образования [4].

К свойствам образовательной среды школы, обеспечивающим сохранение психического здоровья и безопасности участников, относятся следующие аспекты:

- создание поддерживающей атмосферы внутри класса силами педагогов наряду с формированием общей доброжелательной обстановки администрацией;
- объективная оценка достижений учащихся через сравнение результатов исключительно в динамике личных успехов без сопоставления с результатами других учеников — такой подход способствует формированию адекватной самооценки;

— высокая степень вовлечённости школьников в учебный процесс и освоение навыков социального взаимодействия — это реализуется благодаря внедрению учителем методик тренингового типа и техник группового общения вместо традиционных уроков; подобный опыт успешно применяется во многих зарубежных школах, включая учебные заведения Кореи и Италии;

— расширение родительской вовлечённости и развитие сотрудничества между школой и семьями — это положительно влияет на состояние детей и способствует укреплению толерантных отношений родителей к педагогам;

— оказание поддержки детям на этапах возрастных изменений: каждый новый виток формирования личности сопровождается чередованием периодов относительного равновесия знаний («плато») с фазами интенсивного развития; кризисные моменты могут быть сложны для восприятия как самими детьми, так и взрослыми из-за недостаточного понимания закономерностей возрастной психологии — вследствие чего поведение учащихся порой ошибочно трактуется как проявление упрямства или непослушания;

— удовлетворение базовой потребности ребёнка во взаимодействии с окружающими — этот компонент является ключевым фактором успешного становления личности;

— выстраивание уважительных отношений среди всех членов образовательного сообщества: между учениками друг с другом, между учителями и учениками, а также внутри коллектива педагогов или между администрацией школы и ребёнком;

— обеспечение возможности своевременного обращения за поддержкой к авторитетным взрослым; основой такой возможности служит высокий уровень доверия к значимым фигурам учебного пространства [5].

Обратимся к критериям и показателям психологической безопасности образовательной среды. К ним относят референтную значимость образовательной среды; получение удовлетворения от основных аспектов взаимодействия; отсутствие психологического насилия между участниками образования, здесь имеется в виду как горизонтальное насилие, так и вертикальное; особенности личностного и эмоционального отношения к среде; индекс психической безопасности.

Основные факторы, определяющие психологическую безопасность образовательной среды, требуют отдельного анализа. Одним из ключевых параметров является референтность среды: именно она формирует мировоззрение, ценностные ориентиры и убеждения обучающихся. При этом важность данного фактора заключается не только в осмыслении норм и идеалов, но и в выполнении регулирующей функции: группы становятся источником формальных и неформальных правил поведения [6].

Наиболее значимыми характеристиками образовательной среды, обеспечивающими ощущение защищённости всех её участников, являются межличностные

отношения на основе взаимного уважения, доверия к окружающим и уверенности в собственных силах; проявление внимания к индивидуальным особенностям; постоянная эмоциональная поддержка; забота о благополучии каждого члена сообщества. Эти элементы приобретают особую актуальность при наличии у детей доступа к разнородным информационным ресурсам: далеко не вся информация безопасна для психики несовершеннолетних. Кроме того, общий климат внутри учебного заведения (строгая дисциплина или преобладание демократических принципов) существенно влияет на стиль взаимодействия между учащимися и педагогами. Высокий уровень авторитарности порождает ощущение несвободы и подавленности спонтанных проявлений школьников — тогда школа воспринимается ими как место принуждения

с соответствующим отношением к педагогам как представителям контроля. Это трансформирует поведение детей: возникает стремление уклоняться от требований под угрозой наказания либо демонстрировать открытое сопротивление традиционным нормам [7].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод: под понятием «психологически безопасная образовательная среда» понимается отсутствие любых форм психологического давления во взаимодействиях между участниками воспитательного процесса при гарантированной возможности реализовывать потребность в доверительном общении; такая среда способствует возникновению у школьников чувства принадлежности группе (референтной значимости), а также положительно влияет на психическое здоровье всех вовлечённых лиц.

Литература:

1. Агеева Н. С., Суменкова Ю. И., Федоровская М. Н. Проблема обеспечения комплексной безопасности образовательной среды школы в контексте современных вызовов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. Т. 18. №. 3. С. 10–31.
2. Ефимов В. Н. Методологические основания информационной безопасности обучающихся в школе // Наука и школа. 2023. №. 5. С. 243–252.
3. Вершинин С. Б. и др. Взгляд студентов Шуйского филиала ИВГУ на решение психологической ситуации с позиции психологической безопасности в средней общеобразовательной школе // Редакционная коллегия. 2022. С. 139.
4. Чумакова И. Н. Формирование психологически безопасной среды в школе через повышение компетентности педагогов и родителей // Вестник науки. 2024. Т. 1. №. 10 (79). С. 279–282.
5. Чеверикин С. А. Педагогическое общение как условие безопасности психического развития обучающихся // Общество, педагогика, психология: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2020. С. 175–180.
6. Баева И. А. Психологические проблемы обеспечения безопасности в образовании // Мир психологии. 2020. № 2. С. 184–190.
7. Васильева, О. А. Психологическая безопасность в школе / О. А. Васильева, О. Н. Акиншина // Физиологические, психофизиологические проблемы здоровья и здорового образа жизни: Материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 24 апреля 2023 года. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. — С. 114–118.

«КАРТОНИЯ» как развивающая образовательная среда для детей раннего возраста: опыт практико- ориентированной педагогической деятельности

Гетьман Алла Викторовна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 13 станицы Троицкой муниципального образования Крымский район (Краснодарский край)

В статье представлен практико-ориентированный опыт создания, внедрения и использования авторского сборника дидактических игр из картона «КАРТОНИЯ» как элемента развивающей образовательной среды для детей раннего возраста (2–3 года). Раскрывается педагогический потенциал картонных и бросовых материалов в организации познавательной и игровой деятельности, обосновывается их значение для сенсорного, логического и исследовательского развития детей. Особое внимание уделено роли воспитателя в проектировании образовательной среды, этапам внедрения сборника в практику дошкольного образовательного учреждения, а также результатам наблюдений за развитием детей. Материалы статьи отражают практический опыт и могут быть использованы в работе педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: ранний возраст, развивающая образовательная среда, дидактическая игра, познавательная деятельность, сенсорное развитие, практико-ориентированный подход, дошкольное образование, игры из картона.

Ранний возраст является уникальным этапом в развитии ребёнка, определяющим дальнейшую траекторию его познавательного, эмоционального и личностного становления. В возрасте от двух до трёх лет ребёнок активно осваивает окружающий мир, опираясь прежде всего на непосредственный опыт взаимодействия с предметами. Его мышление носит наглядно-действенный характер, а ведущей формой деятельности становится предметно-игровая. Именно в этот период закладываются основы сенсорного восприятия, формируется первичный интерес к познанию, развиваются мелкая моторика, координация движений и способность к элементарным логическим действиям.

Практика работы в первой младшей группе показывает, что эффективность образовательного процесса в раннем возрасте напрямую зависит от того, насколько созданная педагогом среда отвечает возрастным возможностям детей. Избыточно сложные, перегруженные деталями или жёстко регламентированные пособия часто не только не способствуют развитию, но и снижают познавательную активность ребёнка. В то же время простые, знакомые по фактуре и назначению предметы, включённые в игровую деятельность, становятся мощным стимулом для самостоятельных открытий и эмоционально положительного опыта.

Современные условия дошкольного образования предъявляют к педагогу особые требования: умение про-

ектировать развивающую образовательную среду, быть гибким в выборе средств и форм работы, учитывать индивидуальные особенности детей. Однако на практике воспитатель нередко сталкивается с ограниченностью материальных ресурсов и недостатком доступных дидактических материалов, ориентированных именно на ранний возраст. В этой связи особую актуальность приобретает поиск альтернативных, экономически доступных и при этом педагогически целесообразных решений.

Одним из таких решений стал авторский сборник дидактических игр из картона «КАРТОНИЯ», разработанный и внедрённый в практику работы с детьми первой младшей группы (рис.1).

Идея создания сборника возникла на основе систематических наблюдений за игровой деятельностью детей и анализа эффективности используемых пособий. Было замечено, что дети с большим интересом включаются в игру с предметами, не имеющими строго заданного способа использования, а также с материалами, которые можно трогать, вставлять, вынимать, перекладывать, комбинировать.

В качестве основного материала для игр был выбран бросовый материал картон: коробки из-под продуктов, картонные втулки, крышки, прищепки и другие элементы. Выбор данного материала не случаен. Картон безопасен, лёгок, приятен на ощупь, легко поддаётся обработке и трансформации. Кроме того, он доступен в большом количестве в условиях дошкольного учреждения, что де-



Рис. 1. Сборник дидактических игр из картона «КАРТОНИЯ»

дает его экономически целесообразным и легко воспроизводимым.

Особое значение в сборнике придаётся методическому сопровождению. Каждая игра имеет чётко выстроенную структуру описания, включающую перечень материалов, этапы изготовления, рекомендации по организации игровой деятельности, варианты упрощения и усложнения, а также характеристику её развивающего потенциала. Это делает сборник удобным инструментом для практической работы и способствует повышению педагогической компетентности воспитателя.

Дополнительной особенностью сборника является использование мультимедийного сопровождения. Наличие фотографий готовых пособий и QR-кодов с видеоматериалами позволяет педагогам и родителям увидеть игру в реальном исполнении, понять логику её организации и варианты взаимодействия с ребёнком. Такой формат особенно актуален в условиях цифровизации образования и способствует распространению педагогического опыта (рис.2).

Практико-ориентированный характер сборника «КАРТОНИЯ» проявляется прежде всего в его структуре и способе внедрения в образовательный процесс. Все игры были систематизированы и распределены по четырём направлениям познавательного развития: сенсорное развитие, логика и последовательность, познание окружающего мира и исследовательская деятельность. Такое распределение позволило целенаправленно использовать игры в зависимости от образовательных задач и уровня развития детей.

Процесс создания сборника включал несколько этапов. На первом этапе осуществлялся отбор игровых идей и определение педагогических задач, которые могут быть решены с помощью картонных пособий. На втором этапе разрабатывались и изготавливались игровые материалы, проводилась их апробация в индивидуальной и подгрупповой работе. В ходе апробации наблюдалась реакция детей, уровень их вовлеченности, продолжительность самостоятельной деятельности. По результатам наблюдений

игры дорабатывались, упрощались или усложнялись, изменялись способы предъявления.

На этапе внедрения сборника в практику особое внимание уделялось организации развивающей образовательной среды. Все игры хранились в отдельной коробке с надписью «КАРТОНИЯ», которая стала узнаваемым элементом предметной среды группы. Дети постепенно запоминали, что в данной коробке находятся игры, с которыми можно играть самостоятельно или вместе с воспитателем. Это способствовало формированию устойчивого интереса и познавательной инициативы (рис. 3).

Использование сборника осуществлялось в различных формах: в индивидуальной работе, в подгрупповой деятельности, в самостоятельной игре детей, в режимных моментах. Воспитатель выступал в роли организатора и сопровождающего, предлагая игру, демонстрируя способ действия и затем предоставляя ребёнку возможность действовать самостоятельно. Такой подход позволял сохранить ведущую роль игры и не превращать деятельность в учебное задание.

Практика показала, что игры из сборника «КАРТОНИЯ» способствуют развитию сенсорных эталонов, мелкой моторики, координации движений, внимания и наблюдательности. Дети учатся соотносить предметы по цвету, форме и величине, выполнять простейшие действия по образцу, проявлять интерес к исследованию свойств предметов. Важным результатом стало увеличение продолжительности самостоятельной деятельности и формирование положительного эмоционального отношения к игре.

Особую роль в реализации сборника играет позиция педагога. Воспитатель не подменяет собой деятельность ребёнка, а создаёт условия для его самостоятельных действий, эмоционально поддерживает и поощряет успех. Такой стиль взаимодействия способствует формированию у ребёнка уверенности в своих возможностях и интереса к познанию.

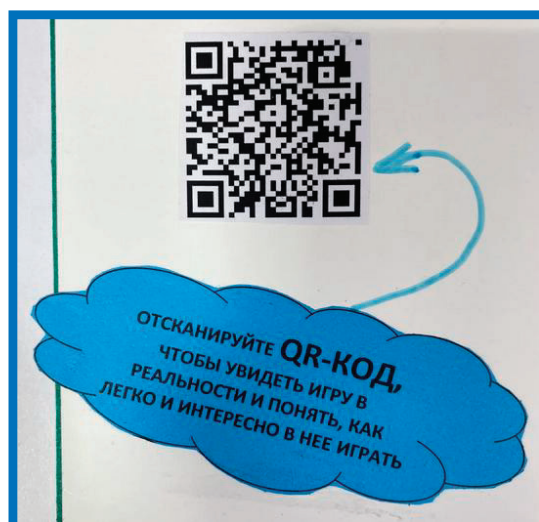


Рис. 2. QR-код на видеоматериал



Рис. 3. Коробка с картонными играми «КАРТОНИЯ»

Таким образом, опыт создания и внедрения сборника дидактических игр из картона «КАРТОНИЯ» подтверждает, что развивающая образовательная среда для детей раннего возраста может быть эффективно организована на основе простых и доступных материалов. Практико-ориентированный характер данной разработки позволяет ис-

пользовать её в различных условиях и адаптировать к индивидуальным особенностям детей. Представленный опыт демонстрирует значимость педагогической инициативы и творческого подхода в организации образовательного процесса и может быть рекомендован для использования в практике дошкольных образовательных организаций.

Литература:

1. Выготский Л. С., Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997, 96 с.
2. Голинкофф, Роберта Михник, Знать или уметь? 6 ключевых навыков современного ребенка/ Роберта Михник Голинкофф, Кэти Хирш Пасек; пер. с англ. И. Матвеевой. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 368с.
3. Головина М. Ф. и др. Детский сад, живущий жизнью детей. СПб.: Образовательные проекты, 2013.
4. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет. сада/Под ред. Т. А. Марковой. — М.: Просвещение, 1982. — 128 с.
5. Современный детский сад. Каким он должен быть/ под редакцией О. А. Шиян. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — 312с

Занятия с игровым сюжетом как одна из эффективных форм обучения студентов-первокурсников

Глобина Оксана Александровна, преподаватель;
Проскурина Кристина Павловна, преподаватель
Зерноградский педагогический колледж (Ростовская область)

В статье описана сущность педагогических игр в образовательном пространстве. Авторы представили актуальную форму обучения студентов-первокурсников. Авторы статьи описали эффективность занятий с игровым сюжетом.

Ключевые слова: педагогические игры, занятия с игровым сюжетом, Матрица повседневности как алгебра и геометрия управляют миром, Шпионские мысли в обычной жизни.

Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам. Такого рода активность сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленных управленческих педагогических воздействий и организации педагогической среды, т. е. применяемой педагогической технологии. Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов. [2, с.104]

По мнению Мезенцевой О. И., понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком — чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создаётся на уроках при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приёмов и ситуаций при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед студентами в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве её средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Мезенцева О. И. предлагает следующую классификацию педагогических игр:

- по виду деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные и психологические;
- по характеру педагогического процесса:
 1. обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
 2. познавательные, воспитательные, развивающие
 3. репродуктивные, продуктивные, творческие;
 4. коммуникативные, диагностические, профорientационные и др.;
- по характеру игровой методики: предметные, ролевые, имитационные и т. д.;
- по игровой среде: с предметами, без предметов, компьютерные и с ТСО [1, с.56]

Нами разработаны по ОП Математика на 1 курсе ряд занятий с игровым сюжетом. Эти занятия отличаются от классических занятий наличием чётко поставленной цели обучения и соответствующими ей педагогическими результатами. Занятие с игровым сюжетом состоит из следующих основных компонентов: игровой замысел, игровые действия, познавательное и учебное содержание или дидактические задачи, оборудование, результаты игры. Игровой замысел заключается в названии игры. Он заложен в той дидактической задаче, которую надо решить на уроке и придаёт игре познавательный характер, предъявляет к её участникам определённые требования в отношении знаний. Правилами определяется порядок действий и поведение студентов в процессе игр. Они разрабатываются с учётом цели занятия и возможностей студентов. Правилами создаются условия для формирования умений студентов управлять своим поведением.

Так, например, на занятии с игровым сюжетом «Матрица повседневности: как алгебра и геометрия управляют миром» по теме «Применение производной в экономике и быту» была поставлена цель: научить студентов использовать математический анализ для оптимизации повседневных и профессиональных задач. Игровой замысел занятия заключался в том, чтобы показать студентам «невидимые» математические законы, которые управляют процессами от расчёта коммунальных платежей до максимизации прибыли малого бизнеса. Для овладения учебным содержанием студентам надо было выполнять следующие игровые действия: выступая в роли аналитиков, они исследовали функции спроса и предложения; выступая в роли «магов цифр», они вычисляли оптимальные размеры упаковки товара, чтобы затраты материала были минимальными. Так в игровой форме были получены такие педагогические результаты: студенты осознали, что математика — это не абстрактный предмет, а язык, на котором «написана» реальность и научились видеть за формулами практические алгоритмы действий.

Следующее занятие с игровым сюжетом было «Лаборатория жизненных расчётов» по теме «Проценты, пропорции и финансовые задачи». Игровые действия включали работу студентов в группах по решению кейсов из реальной жизни: расчёт кредита на покупку телефона, вычисление реальной скидки в магазине во время распродажи, распределение семейного бюджета. Игровой замысел заключался в создании атмосферы научно-исследовательского центра, где каждый расчёт — это эксперимент, от которого зависит благополучие «подопытной семьи». Учебное содержание охватывало темы сложных процентов, пропорций и задач на оптимизацию. Педагогические результаты оказались впечатляющими: студенты перестали бояться больших чисел и начали осознанно

подходить к финансовым вопросам, повысилась их функциональная грамотность.

Следующее занятие с игровым сюжетом было «Шпионские мысли в обычной жизни» по теме «Логарифмическая функция и её свойства». Игровой замысел этого занятия строился на легенде о расшифровке секретных кодов и тайных сообщений, которые окружают нас в цифровом мире. Для овладения учебным содержанием студентам надо было выполнять игровые действия, связанные с преобразованием логарифмических выражений, которые подавались как «дешифровка сигналов», и решением логарифмических уравнений, представленных как «взлом кода». Учебное содержание включало в себя свойства логарифмов и методы решения уравнений. В качестве педагогических результатов мы отметили резкий скачок интереса к сложной теме: студенты с азартом решали задания, чтобы получить звание «суперагента», и гораздо легче запомнили свойства логарифмов, связывая их с игровыми образами.

Следующее занятие с игровым сюжетом было «О чём молчат учебники, но кричит жизнь» по теме «Теория вероятностей в жизни». Игровые действия заключались в анализе реальных ситуаций: оценка рисков при выборе профессии, расчёт вероятности выигрыша в лотереях, анализ статистики дорожно-транспортных происшествий в зависимости от погодных условий. Игровой замысел раскрывался через противопоставление сухой теории учебника и шокирующей, яркой реальности, которая подчиняется тем же законам. Учебное содержание включало классическое определение вероятности, теоремы сложения и умножения вероятностей. Педагогические результаты выразились в формировании у студентов критического мышления и умения принимать более взвешенные решения в ситуациях неопределённости.

Литература:

1. Мезенцева О. И. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель; под. ред. Е. В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. — Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018–140 с.
2. Сластенин В. А. Педагогика: для студентов средних пед. учеб. заведений/В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов.-М.: Издательский центр «Академия», 208.-576 с.

Краеведческий музей школы как средство духовно-нравственного воспитания школьников

Губкина Елена Григорьевна, заместитель директора по воспитательной работе
БОУ «Орловская СОШ» (Омская область)

Статья посвящена исследованию роли краеведческого музея школы в процессе духовно-нравственного воспитания школьников. Автор рассматривает музей как важный инструмент формирования патриотизма, уважения к истории и культуре родного края, развития эстетического вкуса и гражданской ответственности. Статья подчеркивает важную роль краеведческого музея в формировании всесторонне развитой личности школьника, способствующего гармоничному развитию духовного мира детей и подростков.

И, наконец, занятие с игровым сюжетом «Без права на ошибку: расчёты, от которых что-то зависит» по теме «Приближённые вычисления и погрешности». Игровой замысел заключался в симуляции работы конструкторского бюро, где инженеры проектируют мост, и малейшая ошибка в расчётах может привести к катастрофе. Студентам надо было выполнять игровые действия по вычислению абсолютной и относительной погрешностей, используя реальные строительные нормы и допуски. Учебное содержание было направлено на понимание важности точности вычислений и правил округления. Педагогическим результатом стало не только усвоение материала, но и воспитание чувства ответственности за результаты своего труда, понимание того, что за цифрами в математике могут стоять человеческие жизни.

Организация занятий с игровым сюжетом позволяет сделать вывод, что введение игрового сюжета в структуру занятия по математике на первом курсе является эффективным средством активизации познавательной деятельности. Такие занятия, сохраняя все компоненты классического урока, приобретают новую окраску, делая процесс усвоения сложного теоретического материала более увлекательным и доступным. Как точно подметил французский математик Жюль Анри Пуанкаре: «У математики существует своя красота, как у живописи и поэзии. Это красота идей, а не материальных форм. Именно ею мы должны наслаждаться и именно её мы должны передавать учебный материал нашим студентам, используя для этого все доступные нам средства обучения».

Игровой сюжет, на наш взгляд, является одним из самых действенных инструментов, позволяющим открыть студентам эту красоту математических знаний.

Ключевые слова: духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание, краеведение.

Новые вызовы времени, включая напряженности, попытки обесценивания вклада российской культуры в развитие мировой цивилизации, искажение многовековых общечеловеческих идеалов, требуют формирования у подрастающих поколений готовности противостоять новым рискам и угрозам, сохранять и развивать традиционные российские ценности в укладе общественной жизни, укреплять и отстаивать мировоззренческий суверенитет страны.

Проект концепции Министерства просвещения Российской Федерации, направленный на укрепление мировоззренческого суверенитета страны посредством духовного и нравственного воспитания школьников, включает ряд ключевых инициатив. Одно из основных направлений связано с реализацией потенциала краеведческой деятельности, включающей туризм, работу школьных музеев и взаимодействие образовательных учреждений с региональными музеями и культурными центрами. Цель такого подхода заключается в передаче молодым поколениям традиционных российских духовно-нравственных ценностей через изучение культурного наследия своей малой родины. [1, с. 13]

Духовно-нравственное воспитание должно проникать во все звенья образования и реализовываться на всех этапах становления личности. Создание краеведческого музея в школе представляет собой уникальное образовательное пространство, способствующее всестороннему развитию учащихся.

Школьный краеведческий музей БОУ «Орловская СОШ» начал свою деятельность в 2000 г. За этот период был два раза паспортизирован. В настоящее время в музее 8 экспозиционных выставок, 3 фотовыставки, всего в фондах более 500 экспонатов.

В нашем музее собраны экспонаты двух типов: вещественные и документальные. К вещественным относятся орудия труда, предметы быта, изделия местных промыслов, монеты, предметы культа. [2, с. 10]

Документальные экспонаты представлены фотографиями, документами, книгами, газетами и журналами, письмами.

Краеведческий музей школы это источник «живой» культуры, в котором собраны подлинные предметы старины, выстроены содержательные экспозиции, все это создает особую атмосферу погружения в прошлое, дает возможность понять, прочувствовать, пережить историю своей малой родины.

Все экспонаты собраны руками учащихся, учителей и родителей, что только способствует проявлению интереса работы с ними. Здесь дети могут своими руками потрогать экспонаты, поработать с документами, «соприкоснуться с прошлым вживую».

В нашей школе уже на протяжении ряда лет школьники собирают и изучают боевые и трудовые традиции

своих земляков, пишут летопись своей школы, села, изучают историю поселка.

Краеведческий музей является просветительским центром села. Активисты музея проводят мероприятия, как для школьников, гостей школы, так и для жителей села, поэтому экскурсионная работа является практически основной.

Кроме экскурсий, проводят встречи с ветеранами тыла и труда, вечера, конференции и другие мероприятия. В процессе работы в краеведческом музее ученики приобрели умения и навыки обрабатывать, паспортизировать, оформлять и экспонировать исторические материалы, а также научились работать с каталогами, справочной литературой, познакомились с библиографией по истории края.

На занятиях кружка «Юный краевед» учащиеся пишут историю своей семьи, составляют родословное древо. Познакомившись с сайтами «Мемориал», «Подвиг народа», учащиеся пополнили свои знания по истории семьи новыми источниками, (донесениями, наградными документами, приказами о награждении и др.). Видя перед собой документ, в котором записаны имя прадеда, дата гибели, или дата награждения орденами и медалями за мужество и отвагу, ученики смогли сами выяснить в каких боях и где участвовал его родственник. На основе этого материала школьники оформили экспозиционные выставки — «Бессмертны ваши подвиги, герои земляки», «Мой дед фронтовик», «В строю всегда, в памяти навечно», посвященную воинам СВО и др. Ребята видят исторические события, отраженные в близкой им обстановке. Эти выставки помогают современным школьникам осознать значимость сохранения исторической памяти и почтить память героев, исполнивших свой воинский долг.

Исследовательская деятельность по истории своей семьи дает эффективный результат в нравственном воспитании школьника. Анализ первоисточников способствуют более глубокому знакомству с историей и культурой нашей родины, а также развивают познавательную активность, творческие способности, духовные потребности и интересы.

Большие возможности школьный краеведческий музей дает для использования краеведческого материала на общешкольных мероприятиях. Например, при проведении фольклорных праздников «Батюшка Покров», «Рождественские колядки», «Масленица», «Пасха», «Троица» и др. Так ребята учатся работать с народным календарем, организовывать народные праздники, так они узнают местные традиции сибиряков. Собирая шаг за шагом сведения о своих родных, ребята начинают осознавать неразрывную связь человеческих судеб с историей нашей страны.

На материалах музея ребята пишут рефераты и доклады и сочинения. Ежегодно учащиеся школы принимают участие в НПК, вот некоторые темы: «Музыка,

идушая от сердца. Русская гармонь», «Лён, мой лён, весь народ в тебя влюблён», «Пояс верный, друг сердечный», «Наш красавец –самовар», «История привычных вещей. Полотенце», «О подвигах, о доблести, о славе» и другие. Возможность оказаться воспитаннику в роли исследователя истории своего края или своей семьи позволяет ему расширить представления об окружающем мире, сформировать свою гражданскую позицию, воспитывает у ребят чувства гордости за своих предков, свою малую родину.

Необходимым условием формирования духовно-нравственной сферы школьника является организация совместной деятельности. Таким условием у нас в школе являются музейные уроки. Здесь учащиеся постигают азы музееведческой деятельности. Ребята являются активными помощниками в проведении внеклассных мероприятий: «Музей в чемодане» по организациям села, тематические квесты. Музееведы научились формировать фонды, оформлять экспозиции и выставки, создавать буклеты, выбирать и формулировать темы исследования, заниматься поиском и сбором источников, оформлением выводов исследования. На музейных уроках учащиеся получают основы лекторской и экскурсионной работы.

Лучшей формой закрепления и осмысления, полученных в музее знаний и впечатлений является творче-

ская работа, это фотоотчеты, рисунки, плакаты, буклеты. В музее хранятся сочинения ребят на тему «Мой любимый экспонат», «Почему я люблю свой музей».

Музейная атмосфера, подлинные экспонаты, отражающие культурное достояние России, ее традиционные ценности и религию, помогают на конкретных примерах говорить о добре и зле, нравственности и жестокости, ответственности и равнодушии, чести, достоинстве, мужестве и героизме.

Таким образом, краеведение является мощным инструментом воспитания гармоничной личности, способствующей созданию условий для духовного роста ребёнка и формирования активной гражданской позиции. Музей становится местом, где знания соединяются с эмоциями, создавая уникальную атмосферу погружения в прошлое и понимания настоящего.

Гордиться родной землей, ее культурным наследием, родным языком, хранить историю и обычаи, приумножать их, я считаю, должен каждый сознательный гражданин своей страны. Работа в духовно-нравственном направлении — это долгий кропотливый труд. Но делать это, тем не менее, необходимо. Без любви к Отечеству и уважению к его истории и культуре невозможно воспитать гражданина и патриота.

Литература:

1. Проект концепции «Духовно-нравственное просвещение в школе как способ укрепления мировоззренческого суверенитета страны» // Министерство просвещения Российской Федерации. Институт стратегии развития образования, 2024 г. с.13
2. Бирюкова П. К. «Гражданско- патриотическое воспитание учащихся средствами музейной педагогики». // Журнал «Образование средствами музейной педагогики», 2005, № 4, с.9–11.

Роль цифровых технологий в преподавании предмета «Художественный труд» в общеобразовательной школе

Жылыс Толкынай Талапкызы, студент магистратуры

Научный руководитель: Акбаева Шолпан Абылгазиевна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы)

Данное исследование рассматривает роль и эффективность применения цифровых технологий в преподавании предмета «Художественный труд» в общеобразовательных школах. В условиях глобализации и информатизации возникает необходимость обновления образовательного процесса, и современные технологии, такие как онлайн-платформы, виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), искусственный интеллект (AI), позволяют организовать уроки художественного труда в интерактивном, иммерсивном и творчески ориентированном формате. Результаты исследования показывают, что целенаправленное и системное использование цифровых инструментов в соответствии с педагогическими задачами способствует формированию эстетического вкуса учащихся, развитию их творческих и исследовательских способностей, формированию транзактивной памяти и расширению доступа к информации. Вместе с тем эффективность технологий напрямую зависит от профессионального мастерства учителя, методической базы и четко сформулированных целей урока. Таким образом, грамотное применение цифровых технологий в преподавании предмета «Художественный труд» позволяет в полной мере раскрыть творческий потенциал обучающихся, обогатить содержание предмета и организовать образовательный процесс в соответствии с требованиями современности.

Ключевые слова: художественный труд, цифровые технологии, VR, AR, искусственный интеллект.

Введение

В условиях современной глобализации и информатизации требования к системе образования претерпевают существенные изменения. Стремительное развитие цифровых технологий обуславливает необходимость обновления содержания и методов обучения. В этом контексте предмет «Художественный труд», преподаваемый в общеобразовательной школе, также должен развиваться в тесной взаимосвязи с современными технологиями. Данный предмет играет важную роль в формировании творческих способностей учащихся, их эстетического вкуса и практических навыков. XXI век, характеризующийся интенсивным развитием интернета и мобильных технологий, значительно ускорил процессы цифровизации и глобализации в сфере художественного образования.

Появление онлайн-платформ и цифровых инструментов сняло географические ограничения, обеспечив доступ учащимся из разных регионов мира к образовательным ресурсам и материалам в области искусства. Кроме того, такие современные технологии, как дополненная реальность (AR), виртуальная реальность (VR) и искусственный интеллект (AI), оказывают существенное влияние на трансформацию художественного образования. Эти технологии предоставляют учащимся иммерсивный и интерактивный образовательный опыт: использование VR позволяет погружаться в историко-культурную среду и глубже осмысливать историю искусства, тогда как AI способствует построению индивидуализированных образовательных траекторий и предоставляет оперативную обратную связь, расширяя возможности творческого поиска [1, с. 3].

Анализ данных процессов свидетельствует о том, что роль цифровых технологий в художественном образовании не ограничивается обновлением инструментов обучения, а затрагивает содержание предмета и его педагогическую направленность. Технологии AR, VR и AI расширяют художественное восприятие учащихся, представляя искусство не только как объект наблюдения, но и как пространство активного исследования и творческого переосмысления. Это способствует переходу от традиционной репродуктивной модели обучения к творчески-исследовательской и междисциплинарной образовательной модели. Вместе с тем цифровая образовательная среда создает условия для реализации индивидуализированного подхода, учитывающего способности и интересы каждого учащегося, что способствует более полному раскрытию их творческого потенциала. Следовательно, эффективное использование технологий в художественном образовании выступает важным условием формирования культурно и технологически грамотной личности, соответствующей требованиям современного общества.

Основная часть

В современной системе образования цифровые технологии играют важную роль в обновлении органи-

зации учебного процесса. Предмет «Художественный труд» является значимой образовательной областью, направленной на развитие творческих способностей учащихся, формирование эстетического вкуса и повышение интереса к искусству. Традиционные методы обучения не всегда позволяют в полной мере раскрыть индивидуальные особенности обучающихся, их воображение и творческий потенциал. В этой связи использование цифровых технологий на уроках способствует устранению указанных ограничений, делая процесс обучения более интерактивным, увлекательным и результативным. Кроме того, современные технологии углубляют художественное мышление учащихся, создают условия для работы с визуальными материалами, развития исследовательских и творческих навыков [2, с. 33].

Цифровые технологии применяются на уроках художественного труда в различных формах. Так, использование интерактивных досок и планшетов облегчает выполнение заданий по рисованию, созданию композиций и экспериментированию с различными материалами. Компьютерная графика, анимация и специализированные программы позволяют учащимся реализовывать свои идеи в виртуальном пространстве. Такой подход не только ускоряет творческий процесс, но и предоставляет возможность корректировать ошибки и совершенствовать художественный результат.

Современный педагог выступает не просто транслятором информации, а организатором и проектировщиком личностного и интеллектуального развития обучающихся, наставником и координатором их образовательной деятельности. Подобная позиция требует высокого уровня профессиональной компетентности, организационных способностей и навыков эффективного планирования педагогического процесса.

В условиях динамичных общественных изменений развитие самостоятельного мышления, адаптивности и исследовательских умений учащихся становится одной из приоритетных задач образования [3, с. 31]. В этой связи профессиональная деятельность учителя художественного труда должна быть направлена на раскрытие творческого и исследовательского потенциала обучающихся, а также на формирование эффективной образовательной среды в современном образовательном пространстве. Реализация данных задач тесно связана с осознанным и целенаправленным использованием инновационных и цифровых технологий.

Как отмечают Ф. Б. Асилбаева и А. Д. Сыздыкбаева, в последние десятилетия особое внимание уделяется развитию творческой активности учащихся. Развитие способностей личности становится центральной задачей системы образования, а недостаточный уровень сформированности творческих качеств рассматривается как актуальная педагогическая проблема [4, с. 210].

С учетом данных требований предмет «Художественный труд» играет ключевую роль в формировании творческого потенциала учащихся. Интеграция трудовой деятельности

с цифровыми технологиями способствует развитию воображения, совершенствованию творческого мышления и освоению современных художественных инструментов. Использование цифровой графики, мультимедийных программ, интерактивных платформ и виртуальных мастерских формирует навыки самостоятельного поиска, экспериментирования и презентации творческого продукта.

Вместе с тем, несмотря на привлекательность новых технических возможностей, их прямое влияние на образовательные результаты не всегда является однозначным. Согласно данным международного исследования PISA, уровень оснащённости школ компьютерной техникой имеет слабую корреляцию с результативностью учебной деятельности. Ограниченное и целенаправленное использование цифровых технологий может способствовать улучшению образовательных результатов, тогда как их чрезмерная интеграция способна привести к снижению уровня знаний учащихся. В исследованиях OECD подчеркивается, что цифровые технологии повышают успеваемость лишь при наличии определенных педагогических и методических условий [5, с. 19].

Эти данные свидетельствуют о том, что цифровые инструменты сами по себе не гарантируют эффективности обучения. Их результативность зависит от соответствия педагогическим целям, согласованности с содержанием учебного материала и профессионального мастерства учителя. В преподавании художественного труда цифровые технологии должны рассматриваться не как техническая новация, а как педагогический инструмент, направленный на развитие художественного мышления, эстетического восприятия и практических навыков.

Эффективность достигается тогда, когда цифровые средства не заменяют традиционные виды художественной деятельности, а дополняют и расширяют их. Например, цифровая графика, визуальное моделирование, видеоматериалы и интерактивные платформы помогают проектировать творческие идеи, анализировать художественные образы и принимать самостоятельные художественные решения. Это способствует развитию навыков самостоятельной работы, аналитического мышления и творческого поиска. Следовательно, для эффективного использования цифровых технологий в преподавании художественного труда необходимо их методическое обоснование, соотношение с учебными целями, а также учет возрастных особенностей и уровня творческой подготовки учащихся.

Исследования также показывают, что под влиянием цифровых технологий меняются особенности функционирования памяти активных пользователей интернета: человек запоминает не столько содержание информации, сколько способы ее поиска и местонахождение. Данное явление получило название «Google-эффект» и связано с развитием транзактивной памяти [6, с. 54]. Интернет выступает в роли «внешнего эксперта», а развитие интеллектуальных чат-ботов делает процесс получения информации еще более оперативным и персонализированным.

В преподавании художественного труда цифровые технологии позволяют учащимся быстро находить необходимую

информацию для выполнения творческих заданий, осваивать новые техники и материалы посредством цифровых ресурсов, а также развивать навыки применения информации, а не только ее запоминания. Интерактивные платформы и чат-боты обеспечивают оперативную обратную связь, повышая эффективность учебного процесса. Таким образом, цифровые технологии в преподавании предмета «Художественный труд» способствуют расширению доступа к информации, развитию творческих и исследовательских способностей учащихся и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями современного общества.

Результаты исследования

Результаты исследования показали, что применение цифровых технологий в преподавании предмета «Художественный труд» в современных общеобразовательных школах позволяет существенно повысить эффективность учебного процесса. Внедрение цифровых инструментов и платформ в содержание урока способствует развитию творческих способностей учащихся, формированию эстетического вкуса и совершенствованию практических навыков. Онлайн-образовательные платформы, виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), а также искусственный интеллект (AI) обеспечивают иммерсивный и интерактивный образовательный опыт, расширяют художественное восприятие, стимулируют развитие творческого мышления и исследовательских умений.

Для достижения положительного эффекта важно рассматривать цифровые технологии не как самоцель или исключительно техническую инновацию, а как педагогический инструмент, органично интегрированный в содержание предмета и соответствующий целям обучения. Учащиеся при этом не ограничиваются запоминанием информации, а осваивают способы её поиска и практического применения, развивая транзактивную память.

Интерактивные платформы и интеллектуальные чат-боты обеспечивают оперативную обратную связь, активизируют учебный процесс и стимулируют творческую и исследовательскую деятельность. При методически обоснованном использовании цифровых технологий уроки художественного труда трансформируются от традиционной репродуктивной модели к творческой, исследовательской и междисциплинарной модели обучения. Это способствует формированию у учащихся навыков самостоятельного поиска, экспериментирования и представления собственного творческого продукта.

В то же время установлено, что цифровые инструменты сами по себе не гарантируют высокой результативности обучения. Их эффективность напрямую зависит от профессионального мастерства педагога, соответствия поставленным образовательным целям и учета возрастных особенностей обучающихся. Целенаправленное, системное и педагогически обоснованное применение цифровых технологий в преподавании предмета «Художественный труд» позволяет в полной мере раскрыть творческий по-

тенциал учащихся, повысить их интерес к искусству и организовать образовательный процесс в соответствии с требованиями современного общества. Данный процесс способствует развитию эстетического вкуса, расширению доступа к информации и формированию исследовательских и творческих компетенций обучающихся.

Заключение

Целенаправленное, системное и педагогически обоснованное применение цифровых технологий в преподавании предмета «Художественный труд» является эффективным средством развития творческих и исследовательских способностей учащихся.

Использование цифровых инструментов и платформ на уроках способствует формированию эстетического вкуса,

создает условия для самостоятельного поиска и экспериментирования, развивает транзактивную память и расширяет доступ к информации. Кроме того, современные технологии, такие как виртуальная и дополненная реальность VR/AR и искусственный интеллект AI, делают образовательный процесс иммерсивным и интерактивным, углубляют творческое мышление обучающихся.

Вместе с тем их эффективность напрямую зависит от профессионального мастерства педагога, соответствия педагогическим целям и методической обоснованности применения. Таким образом, грамотное использование цифровых технологий в преподавании предмета «Художественный труд» позволяет максимально раскрыть творческий потенциал учащихся, обогатить содержание предмета и организовать образовательный процесс в соответствии с требованиями современности.

Литература:

1. Hu B., Li Y. The role of digital drawing software in enhancing specific artistic skills and behavioral intentions in art education // Cogent Education. — 2025. — Vol. 12, No. 1. — Article 2481679. — DOI: 10.1080/2331186X.2025.2481679. — URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2481679>
2. Раушанбек Ш. Р., Шильдебаева А. К., Жунусова А. С., Карабекова А. К. Білім беру үдерісінде цифрлық технологияны қолданудың маңыздылығы // Педагогикалық және психологиялық зерттеулер. — 2024. — Т. 6, № 2. — Ст. 36. — DOI: 10.52081/PPS.2024.v06.i2.036. — URL: <https://doi.org/10.52081/PPS.2024.v06.i2.036>
3. Жолдасбекова С. А., Мадиева Д. Болашақ көркем еңбек пәні мұғалімдерінің арт-технологиялық құзыреттілігін арттыру // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». — 2021. — № 3 (62). — С. 29–41. — DOI: 10.48371/PEDS.2021.62.3.003.
4. Асилбаева Ф. Б., Сыздықбаева А. Д. Оқушылардың көркем еңбек іс-әрекетінің негізгі бағыттары // Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. — 2018. — № 3 (75). — Б. 207–213.
5. Уваров А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации — Изд. дом ГУ-ВШЭ, М.: 2018. — 168 с.
6. Колыхматов, В. И. Новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды: учеб-метод. пособие — СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. — 157 с.

Формирование коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Иванова Полина Константиновна, студент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье автор исследует формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: умения, коммуникативные умения, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи III уровня.

Человек, социальное существо, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается — от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Это обстоятельство

определяет потенциальную непрерывность общения как обязательного условия жизнедеятельности.

Общение, являясь очень сложной и многогранной деятельностью, требует особых знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социаль-

ного опыта, накопленного всеми ранними поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

По мнению А. В. Ажиева, под коммуникативными умениями следует понимать умения, которые связаны с правильным выстраиванием поведения индивидом, пониманием психологии человека: жесты, умение сопереживать собеседнику, выражать эмпатию, умение выбрать необходимую интонацию, умение поставить себя на его место, умение разбираться в людях, умение предугадать реакцию ил эмоции собеседника, выбирать наиболее верный способ обращения к собеседнику [1, с. 67].

Важность вопроса формирования коммуникативных умений дошкольников определена Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [5].

Данный факт также нашел свое отражение в новом стандарте дошкольного образования, который определяет обязательный минимум содержания основной образовательной программы, реализуемой в каждом дошкольном учреждении. И одним из таких направлений является «социально-коммуникативное развитие», которое направлено «на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; развитие социального и эмоционального интеллекта, отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых» [4, с. 5].

Коммуникативные умения являются важнейшей составляющей личностной сферы, и обеспечивают необходимую социально-психологическую адаптацию ребенка в окружающем его мире. Умения вступать в контакты с другими людьми, устанавливать взаимоотношения с ними, регулировать свое поведение оказывают решающее влияние не только на позитивную совместную деятельность, но и на будущий социальный статус ребенка в современном обществе.

Изучением процесса формирования коммуникативных умений дошкольников занимались педагоги и психологи: Л. Р. Мунирова, С. В. Проняева, Е. Г. Савина, О. С. Степина, О. А. Черенкова. Для данного исследования важны работы И. А. Кумовой, которая проводила исследования, связанные с воспитанием основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни, а также исследования И. И. Иванец, посвященные речевой коммуникации детей.

Литература:

1. Ажиев, А. В. Влияние игры на формирование коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста / А. В. Ажиев, З. И. Гадаборшева. — В сборнике: Новая наука: проблемы и перспективы. — 2016. — С. 133–141. — Текст: непосредственный.

Характеристике коммуникативных умений дошкольника посвящены труды Л. В. Башлаковой, З. М. Богуславской, Т. И. Ерофеевой, С. В. Корницкой, В. Р. Лисиной, М. И. Лисиной, А. А. Рояк, А. Г. Рузской, В. А. Петровского и др. Они отмечали, что отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, что приводит к возрастанию тревожности [2].

Речь — важная составляющая жизни каждого ребенка. Главными и основными свойствами речи, как средства общения, являются коммуникативные качества. Общение является способом обмена информацией, обозначения потребностей, а также влияния на поведение собеседника и его эмоции. Все аспекты коммуникативных умений постепенно осваиваются и развиваются в дошкольном возрасте.

Коммуникативные умения включают в себя знания, навыки, необходимые в процессе общения для выбора и осуществления адекватных коммуникативной ситуации действий. Содержание коммуникативных умений, представляющих собой сложные, осознанные коммуникативные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности к общению, определяется с учетом функций и структуры коммуникативной деятельности. По содержанию данные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные умения и умения ориентироваться в условиях внешней ситуации общения, планировать содержание акта общения, реализовывать задуманное, подбирать вербальные и невербальные средства, оценивать результативность общения и отвечать адаптацией своего коммуникативного поведения.

Развитие коммуникативных качеств побуждает ребенка к овладению языком и формами речи. Коммуникативные качества речи напрямую обуславливаются уровнем интеллектуального и речевого развития дошкольника, а также от его заинтересованности в деятельности и общении со взрослыми.

Как полагает Т. В. Ермакова, коммуникативные умения состоят из следующих навыков:

- общаться в культурной, бытовой и учебно-трудовой сферах;
- выражать свое мнение, прочитать несложный рассказ, понимая, о чем идет речь, кратко изложить рассказ о себе;
- в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, пересказать, выразить оценку, мнение;
- передать элементарную информацию в письменной форме [3, с. 63].

2. Вирченко, В. И. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста / В. И. Вирченко, Г. В. Павленко // В сборнике: Дошкольное образование России и Китая: новые грани сотрудничества. — 2017. — С. 158–163. — Текст: непосредственный.
3. Ермакова, Т. В. Развитие коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста / Т. В. Ермакова, Ф. Г. Усманова, О. Н. Чирковская // Методист. — 2015. — № 8. — С. 64–67. — Текст: непосредственный.
4. Кацуба, Н. А. Развиваем коммуникативные навыки у дошкольников / Н. А. Кацуба // Дошкольная педагогика. — 2014. — № 8 (103). — С. 63–64. — Текст: непосредственный.
5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ: [принят Госдумой 21 дек. 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. — Москва: ИНФРА-М, 2002. — 54 с.

Нейроигры для развития умений управлять собой у детей 5–7 лет

Ильинова Александра Юрьевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 27 села Молдаванского муниципального образования Крымский район (Краснодарский край)

Статья посвящена развитию исполнительных функций у детей старшего дошкольного возраста через специально организованные нейроигры. Представлены теоретические основания эффективности данного подхода, практические примеры игр и методические рекомендации по их внедрению в образовательную среду детского сада.

Ключевые слова: нейроигры, исполнительные функции, дошкольный возраст, рабочая память, когнитивная гибкость, тормозной контроль, саморегуляция, нейропедагогика.

Возраст 5–7 лет — это особое время для развития детского мозга. Именно в этот период формируются важные умения, которые помогают ребёнку учиться и общаться с другими людьми. Эти умения включают:

- память для работы — способность запоминать и использовать информацию;
- гибкость мышления — умение быстро переключаться с одного на другое;
- контроль импульсов — способность сдерживаться и не действовать сразу по первому желанию.

К сожалению, многие занятия в детском саду сосредоточены на обучении чтению, счёту и письму, а развитие этих важных умений часто остаётся в стороне. В результате дети приходят в школу неготовыми к тому, чтобы долго сидеть спокойно, выполнять сложные инструкции и управлять своими эмоциями.

Почему нейроигры работают

В возрасте 5–7 лет мозг ребёнка особенно активно развивается. В это время:

- улучшается передача сигналов между нейронами — это делает мышление быстрее и точнее;
- происходит «оптимизация» мозговых связей — полезные связи укрепляются, а ненужные исчезают;
- созревает система, отвечающая за мотивацию и внимание — это помогает ребёнку учиться и управлять собой.

Эти процессы создают уникальную возможность для развития важных умений через специально организованные игры.

Что такое нейроигры

Нейроигра — это не просто развлечение, а специально придуманное игровое задание, которое помогает развивать конкретные умения мозга. В отличие от обычных игр, нейроигры имеют чёткую цель и структуру.

Все нейроигры можно разделить на три типа:

1. Игры для развития памяти — помогают ребёнку запоминать и использовать информацию.
2. Игры для развития гибкости — учат быстро переключаться между разными задачами.
3. Игры для развития самоконтроля — помогают сдерживать импульсы и управлять поведением.

Как правильно использовать нейроигры

Для того чтобы нейроигры приносили пользу, нужно соблюдать несколько простых правил:

- соответствие возрасту — игры для 5-летних должны быть короче (3–5 минут), чем для 6–7-летних (5–7 минут);
- регулярность — играть нужно 3–4 раза в неделю, чтобы был накопительный эффект;
- постепенное усложнение — начинать с простых вариантов и постепенно увеличивать сложность;
- игровая мотивация — игра должна приносить радость, а не быть обязанностью.

Как включить нейроигры в распорядок дня

Самый эффективный способ — встроить нейроигры в обычный режим дня детского сада:

Утром при приходе — успокаивающие игры (3–5 минут)

Перед занятиями — активирующие игры на внимание (3–5 минут)

После занятий — расслабляющие сенсорные игры (3 минуты)

На прогулке — двигательные игры с заданиями (5–7 минут)

Перед сном — спокойные расслабляющие игры (3–5 минут)

Примеры нейроигр

Игры для развития памяти

«Память-путешественник»

Ребёнок мысленно проходит по маршруту и запоминает последовательность объектов (3–5 предметов). Затем он воспроизводит эту последовательность в прямом и обратном порядке.

«Казачья кладовая»

На столе раскладываются 6–8 предметов. Ребёнок 30 секунд запоминает их расположение, после чего предметы накрываются. Задание — назвать все предметы и ответить на вопросы о том, где что лежало.

Игры для развития гибкости мышления

«Правила меняются!»

Дети играют в игру, где каждые 2–3 раунда меняются правила. Например, сначала замирают в позах животных, потом в позах всадников, потом в позах птиц.

«Музыкальный калейдоскоп»

Дети двигаются под музыку. Когда музыка останавливается, они выполняют задание с карточки: двигательное (прыжки и хлопки), словесное (назвать овощи) или счётное.

Игры для развития самоконтроля

«Светофор эмоций»

Используются три цветовых сигнала: красный — «стоп, замри, сделай глубокий вдох»; жёлтый — «подумай, что происходит»; зелёный — «действуй спокойно».

«Запретное движение»

Дети повторяют все движения взрослого, кроме одного заранее оговорённого «запретного» движения.

Как работать с родителями

Совместная работа с родителями строится на четырёх основах:

1. На доверии. Родители должны чувствовать себя партнёрами, а не учениками. Вместо «ваш ребёнок не

умеет ждать» лучше сказать «вот игра, которая помогла многим детям, давайте попробуем вместе».

2. На простоте. Родители не будут играть в сложные игры. Поэтому все нейроигры для дома подобраны так, чтобы не требовать специальных материалов и сложных правил. Достаточно 3–5 минут в привычный момент дня — утром, в дороге, перед сном.

3. На обратной связи. Важно не только дать игру, но и услышать, как она прошла. Короткие беседы и простые вопросы («Попробовали ‘Светофор’? Как прошло?») создают ощущение партнёрства.

4. На примере ребёнка. Самый убедительный аргумент для родителей — изменения в их собственном ребёнке. Когда мама видит, что ребёнок сам говорит «подышу как в садике», она доверяет и продолжает играть.

Нейроигры — это не сложная наука и не дополнительная работа для воспитателя. Это обычные короткие игры, которые помогают мозгу ребёнка 5–7 лет развиваться в самый важный момент.

В этом возрасте мозг как раз учится тому, без чего трудно в школе: сидеть спокойно, запоминать несколько шагов сразу, сдерживаться, когда хочется вскочить или закричать. Нейроигры не заставляют ребёнка учиться — они дают ему возможность потренировать эти умения легко и с удовольствием.

Ребёнок играет, а его мозг в это время учится управлять собой. Он запоминает три предмета вместо одного, делает паузу перед тем, как ответить грубо, легко переключается, когда изменились правила. Всё это не «натаскивание», а естественный рост через игру.

Для воспитателя это не нагрузка. Пять минут утром, три минуты перед занятием — и этого достаточно. Игры простые, материалов почти не требуют, вписываются в обычный распорядок.

Для родителей это поддержка. Когда дома и в саду используют одни и те же приёмы, ребёнок чувствует: взрослые рядом, правила понятны, мир безопасен. И тогда ему легче справляться с трудностями.

Главный результат — не идеальное поведение, а маленькие, но важные изменения:

- ребёнок дольше сидит на занятии
- дожидается очереди без слёз
- после обиды делает вдох и успокаивается
- сам вспоминает: «А давай как в садике — подышим»

Эти умения — основа не только школьной учёбы, но и спокойной, уверенной жизни. И они вырастают не из запретов и наказаний, а из простой игры, доверия и веры в ребёнка.

Нейроигры — это когда взрослый создаёт условия, а мозг ребёнка сам делает своё дело: растёт, крепнет и готовится к новым шагам. Легко. Радостно. По-детски.

Литература:

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М.: МПСИ, 2019
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 2018.

3. Гапонова Е. В. Нейропедагогика в работе с детьми дошкольного возраста. — М.: Академия, 2022.
4. Калинина Л. Р. Нейроигры для дошкольников: практическое пособие. -Ростов н/Д: Феникс, 2023.

Формирование способов словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Коченко Диана Ивановна, студент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье автор исследует формирование способов словообразования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: словообразование, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи III уровня.

Многочисленными исследованиями в области педагогики, лингвистики, психолингвистики определено, что словообразовательный навык у детей старшего дошкольного возраста играет важную роль в нормальном речевом развитии ребенка. Чтобы ребенок успешно овладел словообразовательным навыком, необходимо, чтобы у него была сформирована не только лексическая система, но и хорошо развита языковая компетенция, а также способность к речевой коммуникации в целом. На основании данных исследования детей с нормативным развитием и особенностей их словообразования, исследователями были определены основные закономерности и последовательность становления навыка словообразования у детей в онтогенезе [5].

Г. А. Черемухина и А. М. Шахнарович в своих исследованиях указывают, что словообразование представляет собой взаимосвязь двух компонентов языковой системы — лексического и собственно словообразовательного [7].

Овладение навыками словообразования считается одним из показателей нормального развития речи. Изучение законов словообразования помогает понять происхождение слов, а правильный анализ слова способствует овладению орфографией и правописанием [3].

Овладение процессами словообразования является важнейшей частью при дальнейшем обучении ребёнка. В старшем дошкольном возрасте дети готовятся к переходу на третий период формирования словообразования, на котором происходит усвоение норм и правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к речи.

Ребенок к концу дошкольного обучения использует практически все формы словообразования, которые присутствуют в языке. Словообразовательный компонент речи тесно связан как с грамматикой, так и с лексикой. В связи с этим, формирование словообразования у детей является важной частью освоения грамматической системы языка, а также обогащения словарного запаса. Также освоение способов образования новых слов

позволяет детям наиболее точно выражать свои мысли в связной речи. Все это влияет на становление речевой компетенции ребенка в целом [2].

Работа по формированию и совершенствованию словообразовательных навыков детей является одним из ключевых моментов в обогащении и уточнении детской лексики

В настоящее время количество детей дошкольного возраста, имеющих такой тип нарушения как общее недоразвитие речи, постоянно увеличивается. В связи с этой отрицательной тенденцией в современной специальной педагогике очень важную роль занимает вопрос коррекции общего недоразвития речи у дошкольников.

Р. Е. Левина в своих трудах отмечает, что недоразвитие речи у детей может быть проявлено в разной степени: от лепетного состояния речи или абсолютного ее отсутствия до развернутой речи с недоразвитием лексикограмматической и фонетической сторон [1].

Формирование навыков словообразования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи считается одним из важных вопросов в логопедии. Пристальный интерес к изучению детского словообразования обусловлен тем, что словообразование оказывает значительное воздействие на развитие коммуникативных способностей детей. Лингвисты, специалисты в области психологии, педагоги занимались изучением последовательности, законов, а также этапов формирования словообразовательных способностей в онтогенезе речи (В. В. Виноградов, Г. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и другие).

В результате исследований у дошкольников с общим недоразвитием речи были обнаружены специфические характерные черты операций семантического анализа и синтеза, которые лежат в основе процессов словообразования. Исследуя проблему словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи Туманова Т. В. пришла к выводу, что вопрос усвоения детьми с общим недоразвитием речи системы словообразования представлен в литературе крайне мало. Как указывает автор, сведения согласно этой

проблеме носит больше описательный характер, лишь демонстрирует те либо другие трудности в образовании новых слов, патологический механизм, находящийся в основе нарушения словообразовательных умений и навыков не подвергается подробному анализу [5].

Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны определенные особенности употребления слов в устной речи, особенности словообразования, которые отличаются от нормы (дети неправильно используют окончания и суффиксы, используют слова в начальной форме и т. д.).

Следовательно, необходимо проводить специальную работу по развитию у таких детей словообразовательных

навыков, поскольку их нарушение может приводить не только к трудностям коммуникации между обучающимися, но и к трудностям в овладении программой образовательного учреждения в дальнейшем (при поступлении в школу).

В логопедической практике отсутствуют полные и структурированные методики исследования словообразования — обследование носит частичный характер, не затрагивающий все категории словообразования [6].

Логопеду необходимо корректировать данные нарушения, грамотно организовать процесс обучения и подобрать методы и приемы коррекции с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Литература:

1. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии: учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений: в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. Т. 2. С. 375–386.
2. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1963. 367 с.
3. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1964. 352 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2017. 720 с.
5. Туманова Т. В. К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2004. № 5. С. 34–41.
6. Уварова Т. Б. Обучение словообразованию дошкольников с ОНР // Логопед. 2000. № 4. С. 48–54.
7. Черемухина Г. А., Шахнарович А. М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку / под ред. А. А. Леонтьева. М., 1976. С. 92–104.

Исследование мотивации студентов-бакалавров к научно-исследовательской деятельности

Лукашова Дарья Андреевна, студент

Научный руководитель: Тарханова Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

Статья посвящена проблематике актуальности научно-исследовательской деятельности для студентов предвыпускных курсов бакалавриата. Представлены результаты фокус-группы, описывающие их мотивы и барьеры выбора карьеры учёного, а также результаты изучения мотивации научной деятельности студентов. По результатам исследования сделан вывод о наличии ряда привлекательных для студентов аспектов научной карьеры, а также опасениях её выбора. Полученные результаты могут быть использованы для психолого-педагогического сопровождения процессов вовлечения студентов-бакалавров в исследовательскую деятельность и повышения её привлекательности для современной молодежи.

Ключевые слова: высшее образование, бакалавриат, научно-исследовательская деятельность, научная карьера, карьерная мотивация, карьерные препятствия, профессиональный рост.

A study of the motivation of undergraduate students for research activities

Lukashova Darya Andreevna, student

Scientific advisor: Tarkhanova Irina Yuryevna, doctor of pedagogical sciences, professor
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

The article is devoted to the problems of the relevance of research activities for students of pre-graduate bachelor's degree courses. The results of the focus group are presented, describing their motives and barriers to choosing a career as a scientist, as well as the results of studying the motivation of students' scientific activities. According to the results of the study, it was concluded that there

are a number of attractive aspects of a scientific career for students, as well as concerns about its choice. The obtained results can be used for psychological and pedagogical support of the processes of involving bachelor students in research activities and increasing its attractiveness for modern youth.

Keywords: *higher education, bachelor's degree, research activity, scientific career, career motivation, career obstacles, professional growth.*

Введение

Современное образование переживает значительные изменения в связи с развитием информационных технологий, обновлением методов преподавания и активным внедрением научных исследований в учебный процесс. В свете этих трансформаций вопрос эффективных форм и форматов вовлечения студентов в научную и исследовательскую деятельность является ключевым аспектом современной образовательной практики. Отечественное образование ставит перед собой задачу формирования у студентов не только теоретических знаний, но и практических навыков, способных в дальнейшем быть примененными на практике. В данном контексте особое значение приобретает научная и исследовательская деятельность студентов, которая позволяет им развить аналитическое и критическое мышление, способность искать, находить и применять новые решения проблем. Актуальность данной темы заключается в необходимости обеспечения качественной подготовки и развития студентов-исследователей, способных активно участвовать в научной жизни и оказывать влияние на ее развитие.

Целью данной статьи является уточнение одного из аспектов такого анализа: выявление мотивов и барьеров студентов бакалавриата к выбору научной карьеры.

Методология и методы

Методологическую основу исследования составляет социокультурный подход, обоснованный тем, что современные студенты находятся в новой социальной ситуации развития, отличной от той, в рамках которой разрабатывались предыдущие подходы к повышению вовлеченности студентов научную и исследовательскую деятельность. Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение и сопоставление) и эмпирические (фокус-группа, опрос с использованием методики «Мотивация научной деятельности Т. В. Разиной [6]).

Результаты

Студенческая наука — это лишь начало науки, ее истоки; это подготовительный этап, на котором студенты делают первые шаги в исследованиях, пишут первые работы и пытаются определиться с путем дальнейшего следования. Однако, помимо подобного «определения», существуют мнения более структурированные, научные — к ним и обратимся. Гаврин А. С., а вместе с ним и Ребышева Л. В., говорят о том, что студенческая наука —

феномен, создаваемого внутри самого вуза, включающий степень отлаженности системы его функционирования в учебном заведении [3]. Мягков А. Ю. в своём исследовании говорит о студенческой науке как о внутривузовской деятельности, принимающий вид студенческих научных конференций, курсовых и выпускных квалификационных работ и студенческих научных обществ [5]. В исследованиях И. Ю. Тархановой показано, что студенческая наука это неотъемлемая составляющая образовательного процесса, способствующая развитию личности студента [9].

Рассматривая научную карьеру с позиций социокультурного подхода как способ самореализации в профессиональной сфере, мы провели теоретический анализ публикаций последних 5-ти лет, отражающих разные взгляды на повышение привлекательности науки для молодых граждан Российской Федерации. В ходе данного анализа был выделен ряд проблем, чаще всего отмечаемых исследователями в качестве отталкивающих потенциальных молодых ученых: сохраняющаяся неопределенность перспектив трудоустройства выпускников аспирантуры, нехватка финансирования для реализации исследований, необходимость совмещать работу и обучение, сложность выполнения публикационных требований для получения кандидатской степени в срок.

Уже довольно продолжительное время целый ряд экспертов отмечает снижение интереса студентов вузов к науке, как сфер профессиональной деятельности. Фиксируется целый ряд негативных тенденций: падение интереса к исследовательской магистратуре, сокращение числа аспирантов, отсутствие стремления выпускников аспирантуры работать в университетах, и, соответственно, медленное обновление научных кадров [1, с. 16–17]. И отечественные, и зарубежные исследователи стремятся найти этому феномену объяснения, обращаясь как к мировоззренческим установкам самой молодежи, так и к анализу внешних факторов. Так, Э. Э. Исмаилов выделяет социальные, экономические, научные, профессиональные и иные проблемы, с которыми сталкиваются молодые ученые в течение и после обучения в аспирантуре и докторантуре [4], А. А. Семенова фиксирует намерения и готовность молодежи стать учеными, при одновременной низкой оценке перспектив карьеры в научной сфере [8, с. 151], Е. В. Шухно выделены мотивы выбора научной карьеры и их типологии [10, с. 109]. В зарубежных исследованиях научная деятельность студентов рассматривается как этап формирования их исследовательской грамотности [11], а также во взаимосвязи с личностными и социальными характеристиками её участников [12, с. 941].

Фиксируя психологические детерминанты выбора научной карьеры Е. А. Володарская и Т. В. Разина фиксируют важность имиджа ученого, отмечая что, по сути, у молодежи нет конкретного визуального представления о профессии ученого, а вся доступная информация создает довольно ограниченный и весьма «скучный» и стереотипизированный образ [2, с. 889]. К этому выводу авторы пришли в результате анализа представлений старшеклассников. Но как современные студенты представляют себе человека науки и как этот образ влияет на их профессиональный выбор?

Ответы на эти и другие вопросы были получены нами во время проведения фокус-групп на секции «Инжиниринг: образовательные решения для будущего» (в формате WorldCafé). Участниками фокус-группы были 16 студентов 1–3 курсов двухпрофильного бакалавриата «Образовательный инжиниринг и Английский язык». Всем им был задан один и тот же вопрос: «Насколько привлекательна для Вас научная карьера?». Стоит отметить, что перед началом обсуждения участникам была представлена базовая информация о том, какие уровни высшего профессионального образования, ученые степени и ученые звания и должности существуют на данный момент.

В рамках заданного вопроса студентам предлагалось выбрать свою основную позицию: «Да, меня привлекает карьера в науке» и «Нет, я не заинтересован в научной карьере». Свои размышления, как и свою позицию, участники записывали в шаблон, взятый из методики анализа «Колесо жизненного баланса». Каждый сектор представляет собой ту или иную причину, по которой респондент занимает присущую ему позицию.

Результаты проведенного исследования показывают, что из 16 респондентов — 37,5 % (6 человек) заинтересованы в научной карьере, 50 % (8 человек) не находят данную тему привлекательной, и 2 человека не смогли четко обозначить свою позицию, так как ранее никогда не задумывались над данным вариантом карьерного развития.

Среди мотивирующих к выбору научной карьеры факторов респондентами были отмечены:

- наличие у ученых широкого кругозора и обширных знаний, умений, навыков и компетенций;
- умение выстраивать коммуникации, вести диалоги;
- вхождение в широкие круги «интересных и умных» людей;
- появление новых карьерных возможностей и открытых дверей;
- наличие научного профессионального и педагогического опыта;
- присущие профессии «ученый» статус и престиж;
- возможность улучшения жизни общества за счет новых открытий.

Интересным будет отметить, что даже те из респондентов, кто негативно высказывался о научной карьере, довольно высоко оценили показатели, чью суть можно

свести к понятиям: «престиж», «статус», «общение» и «интерес». Из этого можно сделать вывод, что карьера в науке может интересной для студентов, при популяризации её профессионально-коммуникативных, социально-статусных и самореализационных аспектов.

Однако этого не всегда хватает для привлечения молодежи, и иногда определенные «минусы» перевешивают «плюсы».

Среди наиболее часто упоминаемых респондентами барьеров оказались:

- низкая заработная плата;
- длительность прохождения всех ступеней научной карьеры;
- сложность преодоления всех бюрократических препонов и процессов, связанных с написанием научных работ и их опубликованием;
- боязнь непризнания;
- отсутствие времени на личную жизнь.

Тут стоит отметить, что респонденты, выразившие свою незаинтересованность в научной карьере, сами признавали, что в их воображении образ учёного является стереотипным и не соответствует современным имиджевым трендам. Участники фокус группы отметили, что они в большей степени склонялись бы к выбору научной карьеры если бы в средствах массовой информации чаще видели образы успешных молодых ученых и слышали рассказы о их жизни и карьерном росте. На основании данных запросов нами был разработан проект «фото-сушка», который рассказывает в фотографиях и коротких историях о молодых ученых нашего университета.

Для уточнения полученных результатов была проведена диагностика мотивации к научной деятельности, которая позволила нам ответить на вопросы: что движет студентами, когда они решают заняться научной деятельностью и какой вид мотивации преобладает?

Для исследования была взята методика Татьяны Валерьевны Разиной, доктора психологических наук, состоящая из 70 вопросов, 10 шкал, диагностирующая 10 мотивационных субсистем [6].

Респондентами были студенты бакалавриата, чья научная деятельность сводится, в основном, к написанию курсовых и выпускных квалификационных работ и участию в студенческих научных обществах (СНО).

Полученные результаты показали, что во в обеих выборках лидирует косвенная мотивационная субсистема. Косвенная мотивационная субсистема — это внеучебная мотивация. Наличие подобной мотивации выступает как средство разрядки мотивационного и деятельностного напряжения. Это крайне актуально в отношении научной деятельности, поскольку она весьма интенсивна, требует большой отдачи физических, психологических сил, часто носит стрессогенный характер [7].

Если косвенная субсистема доминирует, это может говорить о том, что студенты занимаются научной работой для того, чтоб иметь некие вторичные выгоды: возможность подачи документов на повышенную сти-

пендию, свободный график работы, возможность пользоваться оборудованием и другое. Но это вовсе не плохо, как могло показаться: если бы данной подсистемы не было, все научные работники либо отказались бы эмоционально выгоревшими, либо одержимыми своими творениями и идеями, либо стали бы научными фанатиками. В конечном итоге, когда в результате косвенной мотивации реализуется некая вненаучная деятельность, хобби, семейная жизнь, это приносит субъекту позитивные эмоции, которые дают энергию, мотивируют субъекта для дальнейшего достижения научной цели.

Так же можно отметить, что у студентов бакалавриата и участников СНО совпадают второе и третье место рейтинга мотивационных субсистем: рефлексивная и ценностная.

В некотором смысле рефлексивная мотивация выполняет роль внутреннего «научного руководителя» для ученого. Рефлексивная мотивация в научной деятельности определяется как самоорганизация, самоконтроль, самоорганизация, целеполагание в научной деятельности, то есть самостимуляция ученого к научной работе.

Ценностная мотивационная субсистема отражает ценности — социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления, дающие ориентиры в моральных и нравственных понятиях. Существуют и специфические научные ценности. К ним относятся: польза, истина, новизна, оригинальность, доказательность, преемственность, красота, демократизм, общность, незаинтересованность, организованный скептицизм. Потенциально любая общечеловеческая или научная ценность (гуманизм, красота, истина, справедливость) могут стать основой для данной мотивации.

Что касается субсистемы внутренней мотивации, то она в обеих выборках находится далеко не на первом месте, хотя у участников студенческих научных обществ она всё-таки выше. Ядром внутренней мотивации являются процессуальное удовольствие, получаемое от работы, и возможность максимально полной самореализации. В данном исследовании внутренняя мотивационная субсистема определяется как удовольствие, которое получает человек в ходе научной деятельности и ее предвкушения, интерес к процессу и результату, ощущение полноты самореализации в науке. Таким образом,

мы констатируем тот факт, что чем более осознанно студент подходит к научной деятельности, тем выше его внутренняя мотивация.

И последний пункт, который показался мне наиболее интересным — последнюю строку в обеих выборках занимает познавательная мотивация. Трудно представить работу ученого, не движимого тягой к познанию. Без открытия принципиально нового, без приращения знания, без установления истинности знания научная деятельность как будто бы теряет смысл. Это одна из немногих деятельностей, в которых познавательные мотивы будут иметь центральное и самостоятельное значение. И тем удивительней наблюдать именно эту мотивацию как наименее значимую для студентов, имеющих отношение к научной деятельности.

Заключение

Из всего вышеперечисленного можно сделать общий вывод, что, несмотря на преобладающую незаинтересованность в научной карьере, студенты бакалавриата склонны выделять в ней привлекательные черты и признают ее актуальность и те возможности, что она представляет. Основное для студентов, прошедших данный опрос — не быть в науке, а быть рядом с наукой. Наука не представляется самостоятельной ценностью, а просто является способом достижения, реализации других ценностей, либо человек оказался в науке случайно, а потом истинный интерес к ней не возник. При этом для популяризации образа успешного ученого для молодежной аудитории можно применять методы статусной визуализации и сторителлинга.

Проведенное нами исследование может расширить теоретические знания в области вовлечения студентов в исследовательскую деятельность, а также выявить наиболее эффективные методы и приемы психолого-педагогического сопровождения исследовательской работы студентов. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов педагогическими работниками, преподавателями и научными руководителями в учебном процессе для разработки и внедрения наиболее эффективных методов сопровождения студентов в процессе их научно-исследовательской деятельности.

Литература:

1. Банникова Л. Н., Кондрашин С. А. Новые возможности для повышения привлекательности научной карьеры молодежи [Электронный ресурс] // Human Progress. 2022. Т. 8, № 2. С. 15–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49492335> (дата обращения: 30.03.2023).
2. Володарская Е. А., Разина Т. В. Представления об ученом как психологическая детерминанта выбора научной карьеры [Электронный ресурс] // Россия: тенденции и перспективы развития. 2017. № 12–3. С. 886–889. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-ob-uchenom-kak-psihologicheskaya-determinanta-vybora-nauchnoy-kariery/viewer> (дата обращения: 31.03.2023).
3. Гаврин А. С., Ребышева Л. В. Развитие студенческой науки в современных условиях // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1–1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18848> (дата обращения: 24.03.2024).

4. Исмаилов Э. Э. Подготовка научных кадров в России и за рубежом (сравнительный анализ) [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2009. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-nauchnyh-kadrov-v-rossii-i-za-rubezhom-sravnitelnyy-analiz/viewer> (дата обращения: 31.03.2023).
5. Мягков А. Ю. Студенческая наука в техническом вузе: опыт и результаты оценочного исследования // XXI Уральские социологические чтения. Социальное пространство и время региона: проблемы устойчивого развития: материалы Международная научно-практическая конференция (Екатеринбург, 15–16 марта 2018 года). Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2018. С. 134–138.
6. Разина Т. В. Психология мотивации научной деятельности: методология, теория, эмпирические исследования: монография. Сыктывкар: Издательство СыктГУ, 2014. — 296 с.
7. Разина Т. В. Исследование взаимосвязи мотивации научной и учебной деятельности студентов вузов // Психология обучения. 2012. № 4. С. 75–91.
8. Семенова А. А. Привлекательность научной карьеры в оценках молодежи [Электронный ресурс] // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. 2021. № 7(37). С. 143–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/privlekatelnost-nauchnoy-kariery-v-otsenках-molodezhi/viewer> (дата обращения: 30.03.2023).
9. Тарханова И. Ю. Дидактические решения для высшего педагогического образования: презумпция нелинейности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–2. С. 234–238.
10. Шухно Е. В. Управление научной карьерой в организационной культуре научных учреждений [Электронный ресурс] // The Problems of Scientists and Scientific Groups Activity. 2017. № 3(33). С. 103–113. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32437009> (дата обращения: 30.03.2023).
11. Rahman A. et al. The Effectiveness of AI Based Blended Learning on Student Scientific Literacy: Meta-analysis // LITERACY: International Scientific Journals of Social, Education, Humanities. — 2023. — Т. 2. — №. 1. — С. 141–150.
12. Sonnert G. parents who influence their children to become scientists: effects of gender and parental education [Электронный ресурс] // Social studies of Science. — L., 2009. — Vol. 39, n 6. — p. 927–941.

Традиции лепки из соленого теста: от оберегов до педагогики

Осеева Елена Алексеевна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

Лепка из соленого теста — исконное народное искусство с многовековой историей. Техника, известная как тестопластика, использовалась еще древними египтянами, греками и римлянами для создания фигурок в религиозных ритуалах. В славянской культуре фигурки из соленого теста («мукосолки») имели глубокое сакральное значение, выступая в роли оберегов для дома, символов благополучия и предметов народных праздников [7].

В современной педагогике тестопластика переживает второе рождение. Как показывает практика, лепка из соленого теста стала эффективным инструментом для реализации национально-регионального компонента в образовании. Через создание орнаментов, фигурок животных, посуды и сюжетов из народного эпоса, дети не только осваивают технику, но и погружаются в культурное наследие, развивая мелкую моторику, художественный вкус и эстетическое восприятие. Образовательные программы по тестопластике для дошкольников подчеркивают, что работа с тестом особенно полезна для развития речи детей, поскольку движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией [2].

Сегодня тестопластика вышла за рамки детского творчества и стала частью арт-терапии, дизайна и экологического просвещения.

Психолого-педагогическое направление

— Коррекционно-развивающие занятия: Работа с податливым, природным материалом помогает снять эмоциональное напряжение, развить концентрацию и используется в работе с детьми с особыми образовательными потребностями [1, 6].

— Арт-терапия: Процесс лепки позволяет выразить чувства и переживания в невербальной форме, способствуя самопознанию и гармонизации психоэмоционального состояния.

— Семейные мастер-классы: Совместное творчество детей и родителей укрепляет внутрисемейные связи, создает пространство для конструктивного взаимодействия и диалога [3].

Художественно-прикладное направление

— Создание интерьерного декора: современные мастера изготавливают панно, рамки для фото, подсвечники и декоративную посуду, которые ценятся за экологичность и ручную работу [5].

— Дизайн аксессуаров: изготовление авторских украшений, брошей, магнитов и елочных игрушек с исполь-

зованием современных техник окрашивания и лакирования.

— Авторские куклы и скульптуры малых форм: художники создают коллекционные фигурки, используя соленое тесто как альтернативу полимерной глине [3].

Культурно-просветительское направление

— Сохранение нематериального наследия: проекты, где через лепку изучают фольклор, орнаменты и традиционный уклад, являются живой связью поколений.

— Экологическое воспитание: тестопластика позиционируется как полностью биоразлагаемая и безопасная альтернатива пластиковым материалам для творчества, формируя у детей бережное отношение к природе

Перспективы тестопластики в новой экологической парадигме

В будущем значение тестопластики может выйти на новый уровень, объединив культурные, образовательные и экологические аспекты.

1. Образовательный тренд будущего: Тестопластика станет ключевым инструментом в воспитании экологического сознания. Противопоставление «быстрого пластика» и «вечного пластика» на примере работы с полностью разлагаемым тестом сделает проблему наглядной для детей.

2. Эко-арт и дизайн: Можно ожидать появления нового художественного направления, где мастера будут

сознательно использовать соленое тесто и другие биоразлагаемые материалы как арт-манифест против загрязнения планеты. Такие произведения будут нести двойной смысл — эстетический и просветительский.

3. Социальные и терапевтические проекты: Доступность материала делает тестопластику идеальной основой для крупных социальных и инклюзивных проектов, направленных на реабилитацию, социализацию и межкультурный диалог [8].

4. Символический мост к технологиям: Традиционное соленое тесто, как природный материал, становится понятной аналогией для объяснения принципов работы инновационных саморазрушающихся пластиков будущего, делая сложные научные достижения ближе обществу.

Тестопластика, пройдя путь от древних ритуалов до современных детских кружков, сегодня обретает новое звучание. Она превращается из просто вида творчества в модель экологичного мышления, наглядно демонстрируя принцип «от природы — и обратно в природу». В мире, который ищет замену вечному пластику, эта древняя техника неожиданно указывает путь в будущее, где технологии и традиции служат одной цели — гармонии человека с окружающим миром.

Ключевой тренд современного образовательного процесса — междисциплинарность. Тестопластика перестала быть лишь продуктивной деятельностью. Сегодня она служит мостом между искусством и наукой, между традицией и инновациями, эффективно решая задачи всестороннего развития личности в XXI веке [2, 5]

Литература:

1. Бурдейный, М. А. Искусство лепки из соленого теста / М. А. Бурдейный. — Москва: Профиздат, 2005. — 134 с.
2. Войнова, Н. А. Использование тестопластики в системе экологического образования детей дошкольного возраста / Н. А. Войнова. — Текст: электронный // Ребенок и общество. — 2020. — № 3.
3. Еремина, М. Ю. Арт-педагогика как метод развития произвольной памяти у подростков с умеренной степенью умственной отсталости с помощью методов лепки и тестопластики: выпускная квалификационная работа / М. Ю. Еремина. — Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. — 81 с.
4. Лыкова, И. А. Зайки на грядке. Лепим подарки из соленого теста / И. А. Лыкова. — Москва: Цветной мир, 2018. — 16 с. — ISBN 978-5-4310-0118-5.
5. Рузанова, И. В. Тестопластика как один из компонентов здоровьесберегающих технологий в коррекционной школе / И. В. Рузанова. — Текст: электронный // Педагогический альманах: электронное СМИ. — 2025. — 21 апр.
6. Сербаяева, А. В. Тестопластика — возрождение забытых традиций / А. В. Сербаяева. — Текст: электронный // nsportal.ru: Образовательная социальная сеть. — 2024.
7. Стукачева, Т. А. Методы тестопластики в работе с агрессией / Т. А. Стукачева. — Текст: электронный // Ассоциация супервизоров и консультантов: сайт. — 2016.
8. Чекулова, С. В. Тестопластика как метод арт-терапии в коррекционной работе с дошкольниками с речевой патологией / С. В. Чекулова, Т. А. Таринская. — Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы XXXVIII Международной научной конференции (г. Казань, ноябрь 2022 г.). — Казань: Молодой ученый, 2022. — С. 37–41.

Год единства народов России как концептуальная основа патриотического воспитания в дошкольном образовательном учреждении

Остапенко Елена Николаевна, воспитатель

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

В статье рассматривается потенциал тематического Года единства народов России как концептуальной основы для патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Автор анализирует теоретические подходы к формированию гражданской идентичности в многонациональном государстве, опираясь на труды классиков педагогики. На примере практического опыта конкретного детского сада раскрываются эффективные формы и методы (проектная деятельность, творческие мастерские, фольклорные праздники) интеграции идей культурного многообразия и общероссийского единства в образовательный процесс. Делается вывод о том, что системная работа в данном направлении позволяет сформировать у дошкольников осознанное чувство патриотизма, основанное на уважении и принадлежности к большой многонациональной стране.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольный возраст, единство народов, гражданская идентичность, поликультурное образование, диалог культур, практический опыт, дошкольное образовательное учреждение.

Актуализация вопросов гражданской идентичности и патриотического воспитания подрастающего поколения является одной из приоритетных задач современной образовательной политики Российской Федерации. Объявление Года единства народов России создает уникальную содержательную платформу для формирования у детей старшего дошкольного возраста первоначальных представлений о Родине как многонациональной и поликультурной общности. В данной статье рассматривается теоретическое обоснование и практическая реализация данного подхода в условиях дошкольной образовательной организации.

Патриотическое воспитание в дошкольном возрасте неразрывно связано с развитием эмоциональной сферы ребенка и его первичной социализацией. Как отмечал А. С. Макаренко, «воспитание в том и заключается, что более взрослое поколение передает свой опыт, свою страсть, свои убеждения младшему поколению» [1, с. 87]. В контексте многонационального государства этот опыт обязательно должен включать в себя знания о культурном разнообразии страны, воспитывая при этом чувство общности и единства. С. А. Козлова подчеркивает, что «патриотические чувства закладываются в процессе жизни и бытия человека, находящегося в рамках конкретной социокультурной среды» [2, с. 54]. Таким образом, знакомство с культурой народов России не является внешней, факультативной задачей, а составляет органичную часть процесса становления личности гражданина.

Ключевым принципом работы в данном направлении становится диалог культур, исключаящий как формализм, так и поверхностность. Л. С. Выготский указывал, что «культурное развитие заключается в усвоении таких способов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков как средств для осуществления той или иной психологической операции» [3, с. 176]. В практическом применении это означает, что приобщение дошкольников к иному культурному коду должно происходить через доступные «знаки» и символы:

народную сказку, музыку, орнамент, традиционные игры и элементы костюма. Это позволяет ребенку эмоционально прожить и осмыслить единство в многообразии.

В нашем детском саду была разработана и реализована годовая программа «Мы вместе», интегрированная в образовательный процесс старших и подготовительных групп. Ее основой стал принцип «единство через узнавание». Так, в рамках проекта «Сказки народов России» дети не просто слушали сказки, но и обсуждали общие для всех народов нравственные ценности — доброту, смелость, справедливость, честность. Педагоги акцентировали внимание на том, что герои сказок, хотя и говорят на разных языках и носят разную одежду, борются со злом и отстаивают добро. Практическим воплощением стал театральный фестиваль, где каждая группа представляла инсценировку по мотивам сказки одного из народов.

Другой значимой формой работы стал цикл творческих мастерских «Узоры России». Дети знакомились с хохломской, гжельской росписью, орнаментами народов Севера и Кавказа, создавая собственные творческие работы. Важным педагогическим приемом было сравнение элементов узоров, поиск схожих мотивов (солнце, дерево жизни, волна), что наглядно демонстрировало детям общие истоки художественного мышления разных народов. Одновременно проводились фольклорные праздники, где центральным элементом становились народные игры. Как справедливо отмечал В. А. Сухомлинский, «игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире» [4, с. 132]. Коллективные игры народов России, такие как русская «Гуси-лебеди», татарская «Тимербай» или якутские подвижные игры, не только развивали физические качества, но и воспитывали дух товарищества, взаимопомощи, справедливости — универсальных ценностей, не знающих этнических границ.

Особое внимание было уделено работе с семьями воспитанников. Проведение «Дней национальной кухни», где родители представляли традиционные семейные блюда,

и организация фотовыставки «Моя Россия в семейном альбоме» способствовали созданию атмосферы открытости и взаимного интереса. Это позволило преодолеть стереотипное восприятие патриотизма лишь как знания государственной символики, углубив его до уровня лично значимых, «семейных» смыслов, вплетенных в общую культурную канву страны.

Результатом системной работы стало не только расширение кругозора детей, но и качественное изменение их социальных компетенций. Наблюдения и беседы показали, что у детей сформировалось устойчивое представление о России как о «доме» для многих народов, что подтверждалось их высказываниями: «Мы разные, но мы одна страна». Чувство гордости за свою Родину стало для

них более конкретным и осознанным, наполненным образами дружбы, совместного труда и творчества.

Таким образом, Год единства народов России выступает не просто как тематический период, а как содержательная и методологическая основа для обновления подходов к патриотическому воспитанию дошкольников. Интеграция идей общероссийской гражданской идентичности и культурного многообразия в повседневную образовательную практику детского сада через диалог, игру и совместное творчество позволяет сформировать у ребенка прочный фундамент гражданственности, основанный на принципах уважения, взаимопонимания и чувстве принадлежности к большой, сильной и многонациональной стране.

Литература:

1. Макаренко А. С. Книга для родителей. — М.: Лениздат, 1981. — 319 с.
2. Козлова С. А. Нравственное воспитание дошкольников в современном мире // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 9. — С. 52–58.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.

Народное творчество как средство успешной адаптации детей младшего дошкольного возраста в условиях ДОО

Поварова Юлия Ивановна, воспитатель
МБДОУ г. Владимира «Детский сад № 112»

В статье рассматриваются вопросы совершенствования процесса адаптации младших дошкольников к новому для них социально-образовательному пространству детского сада посредством обращения к различным жанрам устного народного творчества. Автор приходит к выводу, что именно произведения фольклора позволяют установить в сознании ребенка сильнейшую ассоциативную связь двух независимых социальных пространств: дома и детского сада.

Ключевые слова: народное творчество, адаптация детей младшего дошкольного возраста, образовательное пространство.

Согласно ФГОС ДО последнего поколения, одной из ведущих задач отечественного дошкольного образования на сегодняшний день является «создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [1].

«Создание благоприятных условий» необходимо, в первую очередь, когда малыш только начинает посещать дошкольное образовательное учреждение. Проблемы с первичной адаптацией способны негативно повлиять на весь дальнейший образовательно-воспитательный процесс, доставив немало хлопот самим детям, а также их педагогам и родителям в будущем. Как следствие, возникает проблема поиска эффективных механизмов совершен-

ствования адаптационного процесса младших дошкольников при первом знакомстве с новым для них социальным пространством современного детского сада.

Во все времена лучшим средством воспитания подрастающего поколения на Руси считался фольклор. Произведения устного народного творчества позволяют ребенку получить первые представления о жизни, ее красоте и многообразии, взаимоотношениях между людьми, дают образцы и модели поведения в различных ситуациях. А главное, содействуют формированию духовно-нравственной основы личности.

Народное творчество приходит в жизнь ребенка с момента его появления в нашем мире и далее сопровождает на протяжении всей жизни. Песенки, потешки, пестушки создают необходимый эмоциональный фон во время процессов кормления, купания, подготовки ко сну, позволяя

малышу быстрее успокоиться и расслабиться. Как следствие, именно средства народного творчества являются ведущими механизмами адаптации ребенка к реальности на первом этапе познания им окружающего мира.

Адаптация детей раннего возраста, как неотъемлемый элемент более широкого процесса — социализации, происходит среди самых близких ребенку людей. Ближайшее социальное окружение составляют, в первую очередь, семья, знакомые с детской площадки, врачи поликлиники, здесь все привычно и комфортно: сон, прогулки, игры. Ситуация, предполагающая нарушение хотя бы одного из названных условий, становится для ребенка, безусловно, стрессовой, кризисной.

Как справедливо отмечает Т. С. Дорохова, «ребенок, сталкиваясь с проблемами адаптационного характера, не может успешно приспособиться к изменениям, происходящим в его жизни, что может негативно отразиться на его физическом, психическом и социальном здоровье» [2, с. 251].

Первое посещение ребенком младшего возраста дошкольного образовательного учреждения связано с сильнейшими эмоциональными переживаниями: новая обстановка, незнакомые дети и взрослые, а главное, отсутствие близких людей, и в первую очередь, мамы — центра любви и защиты его маленького мира.

Неслучайно, в начале адаптационного периода дети остаются на территории образовательной организации, в обязательном порядке, вместе со своими родителями.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 17.02. 2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» — Электронный ресурс — Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/>
2. Дорохова Т. С. К вопросу о создании здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении // Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. м / под. общ. ред. Т. И. Никифоровой и [др.]. Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2015. — С.251–254.

Но приходит момент, когда ребенок должен будет остаться один, способствовать успешной адаптации малыша в новом социально-образовательном пространстве могут произведения народного творчества. Различные жанры фольклора: песенки, потешки, пестушки, сказки позволяют установить сильную ассоциативную связь с прежним, домашним, столь родным и близким ребенку миром.

Практикующие педагоги дошкольного образования рекомендуют использовать средства народной педагогики на каждом из режимных моментов ДОО. При приготовлении ко сну резонным будет обращение к колыбельной песне, во время подъема, умывания, одевания — ласковые пестушки, прибаутки, «подговорки», совпадающие по эмоциональному колориту с активным общим тоном ребенка. Игровые приемы «Ладушки», «Идет коза рогатая», «Поехали-поехали» — стимулируют у ребенка потребность вступить в эмоциональный контакт со взрослым, что является важнейшим условием успешной адаптации.

Таким образом, народное творчество является эффективным механизмом совершенствования процесса адаптации детей младшего дошкольного возраста, что обусловлено, прежде всего, ее высокой интонационной выразительностью, а также другими жанровыми особенностями: речевыми, смысловыми, звуковыми. Произведения фольклора позволяют установить в сознании ребенка сильнейшую ассоциативную связь двух независимых социальных пространств: дома и детского сада.

Нейросети на уроках математики: от абстрактной теории к живым экспериментам. Как ИИ делает математику осязаемой

Потапова Кристина Сергеевна, учитель математики

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Русская Халань Чернянского муниципального округа» (Белгородская область)

В статье автор рассматривает, как можно применить нейросети и искусственный интеллект на уроках математики в старших классах, приводит примеры.

Ключевые слова: математика, нейросети, искусственный интеллект.

Сегодняшние школьники осваивают три фундаментальных языка: родную речь, язык математических символов и — все чаще — язык взаимодействия с искус-

ственным интеллектом. Нейросети перестали быть экзотикой из новостей о технологических гигантах; они стали рабочим инструментом, доступным с обычного

школьного компьютера. Их интеграция в уроки математики — не дань моде, а стратегическая необходимость. Она позволяет совершить то, что веками было проблемой математического образования: сделать абстрактные концепции осязаемыми, показать чистую математику в действии как движущую силу самых современных технологий. Когда ученик не просто вычисляет производную, а видит, как именно этот математический аппарат заставляет «учиться» нейронную сеть, происходит качественный сдвиг в понимании. Математика перестает быть сборником упражнений и становится живым языком, на котором можно программировать интеллект.

Нейронная сеть — это, возможно, самый комплексный и наглядный объект для изучения прикладной математики. Ее архитектура и принципы работы — прямая проекция основных разделов школьного курса на конкретную технологию.

Линейная алгебра из сухого учебника в основу архитектуры

Каждый слой полносвязной нейросети — это линейное преобразование, описываемое умножением матрицы весов на вектор входных данных плюс вектор смещений. Работа с датасетами — это оперирование тензорами (многомерными массивами данных). Таким образом, векторы и матрицы перестают быть абстрактными объектами — они становятся «строительными блоками» ИИ, а операции над ними — прямыми манипуляциями с данными.

Математический анализ как «двигатель» обучения

Сердце обучения нейросети — алгоритм обратного распространения ошибки (backpropagation). Это блестящая иллюстрация применения производной сложной функции и градиентного спуска. Ученики могут наблюдать в реальном времени (через визуализаторы), как модель, минимизируя функцию потерь, итеративно подбирает веса. Понятие «производная как скорость изменения» обретает глубокий смысл: это скорость, с которой алгоритм корректирует свои ошибки. Градиент указывает направление скорейшего спуска по многомерной поверхности ошибок — одна из самых изящных визуализаций в высшей математике.

Теория вероятностей и статистика как мерило истины

Работа с нейросетью невозможна без оценки ее результатов. Точность, precision, recall, кривые обучения — все это статистические метрики. Разделение данных на обучающую, валидационную и тестовую выборки — прямое применение теории вероятностей для предотвращения переобучения. Регуляризация (L1, L2) как способ борьбы со сложностью модели — это математический аппарат, ко-

торый можно не только вывести, но и тут же проверить экспериментально.

Дискретная математика и логика

Архитектура сети — это ориентированный граф. Сверточные сети (CNN) для анализа изображений работают с дискретными свертками — операциями над матрицами. Логистическая функция (сигмоида) в простейших сетях — это переход от линейной алгебры к нелинейному решателю, способному на классификацию.

Таким образом, нейросеть выступает в роли интегратора, связывающего разрозненные темы школьной программы в единую, работающую и потрясающе востребованную систему.

Внедрение нейросетей в уроки можно выстраивать по принципу восходящей сложности, обеспечивая точку входа для каждого ученика.

Уровень 1. Демонстрация и визуализация (8–9 класс, введение в тему).

- **Интерактивные песочницы.** Использование платформ вроде **TensorFlowPlayground** или **ML Playground**. Здесь, не написав ни строчки кода, ученики могут:

- Построить нейросеть для классификации точек на плоскости, добавляя слои и нейроны.

- Наблюдать в реальном времени, как граница принятия решений (decisionboundary) изгибается, становясь все сложнее.

- Увидеть катастрофические последствия переобучения и важность регуляризации.

- Это наглядный урок о том, что такое нелинейность, мощность модели и обобщающая способность.

Уровень 2. Практическое применение (10–11 класс, программирование).

- **Проект «Свой распознаватель».** Использование высокоуровневых API (Keras) для решения конкретной задачи. Например:

- Обучение модели классификации изображений одежды (Fashion MNIST) или рукописных цифр.

- Простейший чат-бот на основе RNN или трансформеров для уроков, посвященных последовательностям.

- Ключевой акцент здесь — на **конвейере данных**: загрузка, предобработка (нормализация), определение архитектуры, компиляция (выбор функции потерь и оптимизатора), обучение, валидация. Этот цикл — основа любой ML-задачи.

Уровень 3. Математическое погружение (углубленные группы, проектная работа).

- **«Нейросеть с нуля на NumPy».** Это кульминация понимания. Группа учеников реализует простейшую сеть без использования готовых ML-библиотек, используя только базовые операции линейной алгебры.

- Шаг 1. Реализация прямого прохода (forwardpass) с функциями активации.

- Шаг 2. Расчет функции потерь (например, кросс-энтропии).

— Шаг 3. Самое сложное и красивое — реализация обратного распространения (backpropagation) через ручное дифференцирование и цепное правило.

— Этот проект дает беспрецедентное понимание того, что на самом деле происходит «под капотом». Это живое доказательство того, что вся мощь ИИ держится на фундаменте школьной математики.

Уровень 4. Исследовательский проект.

- **«Геометрия в 512 измерениях».** Исследование, как нейросеть «видит» мир. Использование методов снижения размерности (t-SNE, UMAP) для визуализации внутренних представлений данных (эмбедингов) в скрытых слоях сети. Ученики буквально видят, как изображения кошек и собак, пройдя через слои сети, группируются в разные кластеры в двумерном пространстве. Это мощнейшая иллюстрация абстрактного понятия «векторное представление».

Изучение нейросетей на уроке математики открывает пространство для междисциплинарных дискуссий, выводящих образование на новый уровень.

- **Философия математического моделирования.** Чем предсказание нейросети, даже очень точное, отличается от истинного понимания? Может ли модель, построенная на корреляциях, раскрывать причинно-следственные связи? Это обсуждение природы знания.

- **Этика данных и математическая справедливость.** Что такое bias (смещение) не в бытовом, а в математическом смысле? Как нерепрезентативная выборка данных искажает модель? Разбор реальных кейсов (предвзятость алгоритмов распознавания лиц, кредитных скорингов) показывает, что математическая некорректность ведет к социальной несправедливости. Ученики учатся видеть за формулами — последствия.

- **Критическое потребление технологий.** Как отличить реальный прорыв в ИИ от «игры в цифры»? Понимая основы, ученики становятся грамотными потребителями технологических новостей, способными задавать правильные вопросы.

Интеграция нейросетей — нелегкий путь, сопряженный с рядом вызовов:

1. **Готовность педагога.** Учителю необходимо самому погрузиться в тему, пройдя путь от пользователя до понимающего принципы. Это требует времени и усилий, но открывает новую профессиональную перспективу.

2. **Инфраструктура.** Не обязательно иметь суперкомпьютер. Бесплатные облачные среды (GoogleColab, KaggleKernels) предоставляют доступ к GPU и всем необходимым библиотекам прямо из браузера.

3. **Увязка с программой.** Важно не «прикрутить» нейросети как отдельный модуль, а органично вплести их изучение в существующие темы: производные → градиентный спуск; векторы → эмбединги; матрицы → слои сети.

4. **Дифференциация.** Не все ученики станут datascientists. Поэтому подход должен быть многоуровневым: от общего понимания принципов для всех до углубленных проектов для заинтересованных.

Традиционный урок математики готовит блестящих решателей задач. Урок математики, включающий нейросети, готовит творцов, архитекторов, способных не только решить задачу, но и поставить новую, которую еще никто не решал, и создать инструмент для ее решения.

Когда старшеклассник, зная основы математического анализа и линейной алгебры, может объяснить, как работает рекомендательная система YouTube или алгоритм машинного перевода, он перестает быть пассивным пользователем цифрового мира. Он становится его соавтором, понимающим его язык — язык математики.

Нейросети на уроках — это мост между школой и будущим, которое уже наступило. Это возможность показать, что за элегантными интерфейсами и умными алгоритмами стоит не магия, а чистая, красивая, строгая и невероятно мощная математика. И что изучая ее сегодня, ученик получает в руки ключ от технологий завтрашнего дня. Это, пожалуй, самая сильная мотивация из всех возможных.

Литература:

1. Малинецкий Г. Г., Смолин В. С. О развитии прикладной математики, искусственного интеллекта и компьютерных вычислений. Москва, 2021, 50 с.
2. Искусственный интеллект в математике: новые горизонты и возможности, 2025, 33 с. URL: <https://www.litres.ru/book/matematik/iskusstvennyy-intellekt-v-matematike-novye-gorizonty-i-vozmozhno-72198337/>

Особенности обучения произношению у детей с фонематическим недоразвитием речи

Потылкина Марина Евгеньевна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 18 г. Ейска (Краснодарский край)

Обучение детей с фонематическим недоразвитием речи правильному произношению имеет свои специфические черты. Важно помнить, что при любом типе фонематического недоразвития страдает и слуховое восприятие. Для успешного формирования звукопроизношения необходимо научить ребенка четко различать фонемы, которые противопоставляются друг другу. Как отмечается, «формирование фонем, завершающее освоение звуковой системы языка, происходит тогда, когда ребенок начинает распознавать ранее путавшиеся звуки и стабильно использовать их для различения слов в соответствии с языковыми нормами... Система фонем возникает, когда формируется сложная сеть противопоставлений, разграничивающих, например, взрывные и фрикативные, носовые и неносовые, твердые и мягкие звуки и т. д».

Признаком фонематического недоразвития у детей является незавершенность формирования и дифференциации звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими характеристиками. Это касается, в первую очередь, свистящих и шипящих звуков, звуков «р» и «л», реже — звонких и глухих, твердых и мягких, взрывных и фрикативных.

У детей с фонематическим недоразвитием наблюдается ряд особенностей в произношении звуков и их использовании в речи:

- **Нечеткое, размытое произнесение некоторых звуков.**

- **Недифференцированное произнесение пар или групп звуков.** Например, звуки «с» и «ш» могут заменяться мягким «ш». Ребенок может произносить «ш.апка» вместо «шапка» и «ш.ани» вместо «сани».

- **Замена звуков на более простые по артикуляции.** Например, «р» может заменяться на «л», «ш» — на «с», «ж» — на «ф». Некоторые дети заменяют всю группу свистящих и шипящих звуков на более простые взрывные «т», «ть», «д», «дь». Так, ребенок может произносить «тапка» вместо «шапка», «тани» вместо «сани», «дук» вместо «жук» и т. п.

- **Нестабильное использование звуков в речи.** В этом случае одно и то же слово ребенок произносит по-разному в различных контекстах или при повторении.

- **Смешение звуков в речи.** Иногда ребенок произносит звуки правильно, а в других случаях взаимозаменяет их.

Также могут быть выявлены следующие дефекты произношения: одноударное произнесение звука «р»; щечное или губное произнесение «ш», «ж»; произнесение «л», похожее на «у», «ы» или «в». Все эти особенности в боль-

шинстве случаев свидетельствуют о незавершенности процесса адаптации артикуляции.

Нередко при общем фонематическом недоразвитии отдельные звуки могут быть сформированы, но произносятся дефектно. Например, звук «р» может быть горловым, боковым, щечным; произнесение свистящих и шипящих звуков может иметь боковой или межзубный характер и т. п.

Характер произношения звуков у детей с фонематическим недоразвитием указывает на то, что они достаточно хорошо различают звуки на слух.

При данном дефекте развития слоговой контуры слова (за исключением отдельных случаев) воспроизводится правильно. Однако иногда отмечается сокращение групп согласных в составе слогов. Например, вместо слова «строительство» они произносят «таитьльство», вместо «игрушечный» — «игутыный».

Основные цели логопеда при работе над звукопроизношением

Логопед ставит перед собой несколько ключевых задач, когда помогает ребенку научиться правильно произносить звуки. Во-первых, это исправление ошибок в произношении существующих звуков. Во-вторых, это развитие слухового восприятия речи: ребенок должен научиться внимательно слушать, различать и воспроизводить отдельные звуки, а также запоминать услышанное. Важно, чтобы ребенок мог слышать свою речь и речь других, и уметь самостоятельно находить и исправлять свои ошибки.

Методы и подходы в работе логопеда

Логопед опирается на стандартные методики постановки звуков. Однако, даже в процессе исправления одного конкретного звука, логопед одновременно решает две задачи: формирование правильных движений органов речи (артикуляции) и развитие способности различать звуки на слух (фонематическое восприятие).

При обучении правильной артикуляции звука, логопед стремится сделать этот процесс максимально осознанным для ребенка. Для этого дети концентрируются на ключевых движениях, необходимых для произнесения звука, и учатся контролировать свои движения с помощью мышечных ощущений (кинестетический самоконтроль). Также используется визуальный контроль: дети смотрят на свое отражение в зеркале, чтобы увидеть, как двигаются их губы, язык и челюсть, и наблюдают за артикуляцией логопеда.

Не менее важна фиксация внимания на звучании. Формируются и укрепляются связи между тем, как звук произносится, и тем, как он слышится. Дети учатся отличать целевой звук от других, похожих по звучанию или артикуляции. Это особенно важно при коррекции дефектов, связанных с недоразвитием фонематического слуха, когда звуки часто путаются.

Особенности постановки звуков при их заменах

Если ребенок заменяет один звук другим, который уже есть в его речи (например, звонкие звуки произносит как глухие), то постановку нового, отсутствующего звука начинают только после того, как ребенок научится **твердо произносить звук-заменитель**. Этот принцип особенно важен, когда постановка нового звука опирается на уже имеющийся (например, звук «з» ставится с опорой на правильно произносимый звук «с»). Основным методом постановки звука «з» — это его **сравнение с уже освоенным звуком «с»**.

Работа с недифференцированным произношением

Когда ребенок не различает два звука и произносит их одинаково (например, «ч» и «т», «с» и «ш», «р» и «л»), логопед в первую очередь акцентирует внимание на разнице в звучании этих пар. Он может использовать примеры типа: «Послушай, как я скажу: ач — ат. Я говорю одинаково или по-разному? Послушай еще раз: ач — ат; ч — ч — ч — т — т — т. Это разные звуки, и произносятся они по-разному». Логопед также демонстрирует различия в артикуляции. В дальнейшем, при постановке и закреплении этих звуков, логопед постоянно возвращается к их сравнению.

Эти же принципы применяются, когда звуки произносятся правильно изолированно, но в речи взаимозаменяются.

Развитие речи: от звуков к выразительности

Когда ребенок осваивает правильное произношение звуков, занятия постепенно усложняются. Вводятся упражнения, требующие одновременного выполнения нескольких задач. Это означает, что ребенку предлагается сосредоточиться на двух-трех действиях одновременно.

Такие задания включают в себя:

- **Сочетание произношения с другими навыками:** Упражнения, которые одновременно закрепляют правильное произношение звуков и развивают слуховое внимание и память. Например, повторение услышанных звуковых сочетаний или слов, а также выбор слов с определенным звуком.

- **Многозадачность в произношении:** Упражнения, где помимо правильного произношения слога или слова, требуется выполнять и другие действия.

Расширение словарного запаса и грамматики

По мере прогресса в занятиях включаются упражнения, направленные на обогащение словарного запаса и формирование грамматически правильной речи.

Начальный этап: на ранних стадиях освоения звуков предлагаются более простые задания, такие как образование уменьшительно-ласкательных форм слов или форм множественного числа от слов с простой звуко-слоговой структурой.

Продвинутый этап: когда дети начинают уверенно использовать освоенные звуки в речи, вводятся более сложные формы работы, например, самостоятельное составление предложений из предложенных слов.

Комплексный подход к коррекции речи

На всех этапах коррекционного обучения основное внимание уделяется не только правильному произношению звуков, но и развитию общей четкости речи. Параллельно устраняются трудности в произношении слов со сложной звуко-слоговой структурой.

Завершающий этап: на заключительном этапе обучения вводятся специальные упражнения, направленные на развитие выразительности речи, чтобы сделать ее более эмоциональной и живой.

Методические рекомендации к занятиям

Эффективность обучения произношению достигается соблюдением следующих условий:

- **Системность:** Работа ведется не над отдельным звуком, а над фонетической группой (например, все свистящие).
- **Последовательность:** Сначала уточняется произношение гласных, затем простых согласных, и только потом сложных артикуляторно и акустически близких звуков.
- **Интеграция:** Обучение произношению должно быть интегрировано с работой по развитию лексико-грамматического строя речи и обучением грамоте (звуковой анализ).
- **Игровая мотивация:** Использование дидактических игр («Эхо», «Телефон», «Поймай звук») повышает интерес и непроизвольное запоминание правильных артикулов.

Заключение

Обучение произношению детей с фонематическим недоразвитием представляет собой комплексный психолого-педагогический процесс. Успех коррекции зависит не только от постановки звуков, но и от сформированности фонематического слуха, способности к слуховому самоконтролю. Только при условии параллельного развития сенсорной и моторной сторон речи возможно полное преодоление дефекта и подготовка детей к успешному усвоению школьных знаний, в частности, письма и чтения.

Литература:

1. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. — М.: АРКТИ, 2005.
2. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). — М.: МГОПИ, 1993.
3. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. — М.: Педагогика, 1980.
4. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие. — М.: АСТ: Астрель, 2007.
5. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. — М.: Просвещение, 1985.

Математический куб как средство развития комбинаторного мышления у детей 4–5 лет

Прилуцкая Маргарита Владимировна, воспитатель;

Алеева Алина Ирековна, воспитатель

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

В статье рассматривается проблема развития комбинаторного мышления у детей среднего дошкольного возраста. Авторы представляют авторскую методическую разработку — «Математический куб» — полифункциональное дидактическое пособие для организации парной работы. Подробно описаны три игровых комплекса («Найди по схеме», «Собери дорожку», «Лабиринт-головоломка») с градацией сложности (уровни А, Б, В). Раскрываются педагогические сценарии использования пособия и его диагностический потенциал.

Ключевые слова: комбинаторное мышление, дошкольное образование, математическое развитие, игровые технологии, парная работа, алгоритмика, ФОП ДО.

Введение

Современный этап развития дошкольного образования, регламентированный Федеральной образовательной программой, требует поиска эффективных средств формирования предпосылок логического мышления. Особое место в этом процессе занимает развитие комбинаторного мышления — способности к перебору и оценке вариантов, действиям в условиях множественного выбора.

В возрасте 4–5 лет комбинаторное мышление находится на стадии становления. Ребенок учится не просто манипулировать предметами, а удерживать в сознании несколько признаков одновременно, отсеивать неподходящие варианты и выстраивать последовательности. Однако традиционные формы организации занятий (фронтальная работа с одним отвечающим у доски) зачастую не позволяют включить в активную деятельность всех детей группы одновременно.

Цель данной статьи — представить опыт использования интерактивного дидактического пособия «Математический куб», которое превращает индивидуальное задание в динамичную парную работу и обеспечивает поэтапное формирование комбинаторных навыков.

1. Конструктивные особенности пособия

«Математический куб» представляет собой объемную конструкцию (например, обклеенную картонную коробку), на гранях которой расположены игровые поля. Ключевой принцип — симметричность: на противоположных гранях нанесены одинаковые поля. Это позволяет двум детям работать одновременно, каждый на своем «рабочем месте», выполняя идентичные или равные по сложности задания.

Комплектация пособия включает:

- сам куб с тремя типами полей (матрица для классификации, дорожка из ячеек, схема лабиринта);
- набор геометрических фигур (разного цвета, формы, размера);
- комплект карточек-заданий трех уровней сложности (рис. 1).

2. Игровые комплексы и градация сложности

Рассмотрим три авторские игры, последовательно развивающие комбинаторные способности.



Рис. 1

2.1. Игра «Найди по схеме» (Классификация)

Дидактическая задача: формирование умения выделять и удерживать несколько признаков объекта, производить логический отбор по заданным условиям (конъюнкция и отрицание признаков).

Таблица 1. Уровни сложности игры «Найди по схеме»

Уровень	Содержание задания	Развиваемый навык
Уровень А (Репродуктивный)	«Найди все желтые фигуры»; «Найди все круги»	Выделение одного заданного свойства. Освоение принципа выборки
Уровень Б (Продуктивный)	«Найди все красные прямоуголь- ники и круги»	Удержание двух признаков одновременно (цвет + форма). Работа с пересечением множеств
Уровень В (Творческий)	«Найди все НЕ синие, большие круги»	Введение операции отрицания («НЕ») и третьего признака (размер). Развитие гибкости мышления

Методический комментарий: Парная работа организуется в режиме соревнования «Кто быстрее?». Роль педагога — не фиксация победителя, а активизация самоконтроля через наводящие вопросы: «Проверь, все ли твои фигуры подходят под правило?».

2.2. Игра «Собери дорожку» (Алгоритмика)

Дидактическая задача: освоение простых алгоритмов (чередование, изменение по одному признаку), развитие способности к прогнозированию следующего шага.

Таблица 2. Уровни сложности игры «Собери дорожку»

Уровень	Правило (пример)	Педагогический смысл
Уровень А (Ритм)	«Красный — Желтый — Красный — Желтый»	Освоение принципа сериации и ритмического повто- рения
Уровень Б (Трансфор- мация)	«Меняется только цвет, форма — одинаковая»	Выделение и удержание изменяемого признака при фиксации инвариантного
Уровень В (Сериация)	«Каждая следующая фигура больше предыдущей»	Упорядочивание по величине, установление законо- мерности нарастания/убывания признака

Методический комментарий: Для повышения мотивации используется ограничение времени («Кто составит самую длинную дорожку за 2 минуты?»). Ошибка в правиле «ломает» ряд, что требует от ребенка самостоятельного поиска и коррекции.

2.3. Игра «Лабиринт-головоломка» (Конструирование и взаимопроверка)

Дидактическая задача: формирование умения конструировать пространство по заданным условиям, развитие навыков взаимоконтроля и элементов стратегического планирования.

Материалы: на грани куба расположено игровое поле — сетка для построения лабиринта. Дети используют набор карточек с элементами дорог (прямые, повороты, Т-образные перекрестки, тупики), а также фигурки мышонка и сыра.

Содержание игры и этапы усложнения

В отличие от классических лабиринтов, где путь уже нарисован, здесь ребенок сам выступает в роли проектировщика. Он должен построить маршрут от мышонка к сыру, используя имеющиеся детали. Усложнение задания происходит поэтапно, по мере освоения детьми навыков конструирования.

Таблица 3. Этапы освоения игры «Лабиринт-головоломка»

Этап	Действия воспитателя	Действия ребенка	Развиваемый навык
Этап 1 (Свободное конструирование)	Выдает полный набор карточек с элементами дорог, ставит мышонка и сыр в произвольные места на поле	Ребенок выкладывает непрерывный путь от мышонка к сыру, используя любые детали	Пространственное мышление, понимание связности маршрута.
Этап 2 (Конструирование с ограничениями)	Убирает из набора часть прямых дорожек, оставляя больше поворотов и разветвлений. Задача прежняя: соединить старт и финиш	Ребенок вынужден комбинировать элементы, использовать повороты, чтобы «обойти» недостаток прямых участков	Гибкость мышления, поиск нестандартных решений, комбинаторика.
Этап 3 (Полное заполнение поля)	Усложняет условие: «Нужно не просто проложить дорогу, а заполнить все свободные клетки поля элементами так, чтобы не осталось пустот. При этом путь от мышонка к сыру должен сохраняться»	Ребенок создает законченную структуру лабиринта, заполняя всё поле. Это требует тщательного подбора деталей и балансировки	Системное планирование, учет множества факторов, завершенность действия.

Парная работа и соревновательный этап

Когда дети освоили конструирование (Этап 3), игра выходит на новый уровень — взаимодействие и соревнование. Воспитатель предлагает следующий сценарий:

1. Создание лабиринта: Каждый ребенок на своей стороне куба (напоминаем, что грани противоположные, и дети не видят работу друг друга) конструирует лабиринт по принципу «полное заполнение поля», размещая в нем мышонка и сыр.
2. Обмен заданиями: Куб поворачивается (или дети просто меняются местами). Теперь перед каждым ребенком — лабиринт, построенный его соперником.
3. Гонка: Задача — как можно быстрее провести мышонка к сыру в лабиринте товарища. Выигрывает тот, кто справился быстрее.

Вариант «Штурман и водитель» (кооперативный)

Для развития коммуникативных навыков и умения работать в команде используется сценарий смены ролей:

— «Водитель» — управляет фигуркой мышонка, перемещая его по лабиринту.

— «Штурман» — видит весь лабиринт (карту) и подсказывает маршрут словами, не прикасаясь к фигурам.

Затем дети меняются ролями. Это учит их вербализировать пространственные отношения («поверни налево», «иди прямо до тупика») и доверять друг другу.

Методический комментарий: Данная игра является вершиной развития комбинаторного мышления в рамках пособия. Ребенок последовательно проходит путь от простого исполнителя до создателя головоломок и контролера. Соревновательный элемент («Кто быстрее пройдет чужой лабиринт?») мотивирует детей строить не просто проходимые, а хитрые, запутанные маршруты, что требует высокого уровня интеллектуального напряжения.

3. Организация парной работы: сценарии

Практика использования куба показала эффективность трех основных сценариев взаимодействия:

1. «Кто быстрее?» (Соревновательный). Дети получают идентичные карточки. Применим для игр 1 и 2 с целью автоматизации навыка.
2. «Сделай так же» (Репродуктивный с памятью). Один ребенок выкладывает узор, второй запоминает (10 сек.) и воспроизводит по памяти. Тренинг зрительной памяти.

3. «Разные задачи» (Дифференцированный). Сильный ребенок получает задание уровня В, менее подготовленный — уровня А. Сценарий особенно ценен в разновозрастных группах, позволяя каждому ребенку работать в зоне ближайшего развития.

Заключение

«Математический куб» — это не просто игра, а модель развивающей предметно-пространственной среды, соответствующая требованиям ФГОС ДО (полифункциональность, вариативность, доступность). Пособие решает ряд важных педагогических задач:

- обеспечивает высокую моторную плотность занятия (задействованы все дети);
- позволяет реализовать принцип индивидуализации обучения;
- формирует у детей положительное отношение к интеллектуальным задачам, превращая их в увлекательный вызов.

Представленная разработка не является догмой. Педагоги могут творчески переосмыслить идею, адаптировав ее под имеющиеся дидактические материалы и конкретные образовательные задачи.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М.: ТЦ Сфера, 2023. — 228 с.
2. Белошистая, А. В. Развитие логического мышления у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. В. Белошистая. — М.: ВЛАДОС, 2013. — 296 с.
3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
4. Михайлова, З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. — М.: Просвещение, 1990. — 93 с.
5. Носова, Е. А. Логика и математика для дошкольников / Е. А. Носова. — СПб.: Детство-Пресс, 2021. — 98 с.
6. Помораева, И. А. Формирование элементарных математических представлений. Средняя группа / И. А. Помораева, В. А. Позина. — М.: Мозаика-Синтез, 2022. — 80 с.
7. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

Лэпбук как средство развития речи детей с ОВЗ (из опыта работы)

Сергеева Галина Ивановна, воспитатель

МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 8 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В работе с дошкольниками с ОВЗ лэпбук — отличный способ закрепить определенную тему, в процессе которой ребенок участвует в поиске, анализе и сортировке информации. Лэпбук мы использовали, как интерактивную книжку, информация в которой представлена в виде открывающихся окошек, вынимающихся карточек и прочих забавных деталей. Они, с одной стороны, призваны привлечь интерес ребенка к самой папке. С другой стороны, для нас, педагогов — прекрасный способ подать всю имеющуюся информацию в интересной, доступной и компактной форме. В интерактивной тематической папке хранятся материалы с разным содержанием: предметные и сюжетные картинки в кармашках и на липучках, карточки с различными заданиями, разрезные картинки и т. д., то есть, всё, что поможет детям с ОВЗ, имеющим разный речевой уровень, более эффективно включиться в работу. Используя лэпбуки, мы имеем возможность провести словарную работу, составить рассказ, рассмотреть иллюстрации и побеседовать с ребёнком индивидуально.

Включенность детей с ОВЗ в эту работу позволяет восполнить недостаточность общения, расширить кругозор, обогатить жизненный опыт, обеспечить своевременное и эффективное развитие речи.

Использование в лэпбука в работе с дошкольниками с ОВЗ имеет большое значение для педагога, т. к. способствует:

- всестороннему развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
- комплексно-тематическому планированию организации индивидуальной и самостоятельной работы с детьми;
- оформлению результатов совместной проектной деятельности

А ребёнку освоение лэпбука помогает:

- понимать и запоминать информацию по изучаемой теме;
- приобретать навыки самостоятельного сбора и организации информации по изучаемой теме;

— повторять и закреплять материал по пройденной теме

В нашем специализированном ДООУ использование лэпбуков как никогда актуально. Поэтому все специалисты (воспитатели, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог), работающие с детьми с ОВЗ, активно применяют данное пособие в своей работе. Использование лэпбука, как средство развития речи, позволяет:

- уточнить имеющийся словарь ребенка;
- активизировать и обогатить словарь через обучение различным способам словообразования

Все это создает основу для коррекции звукопроизношения не только «искусственным» путем, но и «естественным», через развитие лексико-грамматической стороны речи. Лэпбук отвечает требованиям ФГОС ДО к развивающей предметно-пространственной среде, он:

- информативен;
- функционален: способствует развитию творчества, воображения.
- пригоден к использованию одновременно группой детей (в том числе с участием взрослого, как играющего партнера);
- обладает дидактическими свойствами; является средством художественно-эстетического развития ребенка, приобщает его к миру искусства;
- вариативен (есть несколько вариантов использования каждой его части)
- его структура и содержание доступно детям дошкольного возраста;
- обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников.

В нашей группе для детей с ЗПР использование лэпбука способствует формированию определенных качества, таких как:

- любознательность;
- уверенность в собственных силах;
- способность к волевым усилиям;
- самостоятельность;
- инициативность

Используя лэпбук, как дидактическое пособие, мы убедились, что это интересный и полезный инструмент в работе с детьми с ОВЗ. Но использовать его нужно правильно. *Последовательная систематическая* работа с лэпбуком стимулирует речевую активность, помогает запоминать информацию и формирует навыки самостоятельной деятельности.

Преимущества и ключевые аспекты использования лэпбука для детей нашей группы — это:

- Мультисенсорный подход: ребенок *видит* (яркие картинки), *трогает* (кармашки, подвижные детали) и *слышит* (при обсуждении с педагогом), что важно для коррекции развития.
- Развитие речи: лэпбук включает материалы для звуковой культуры, обогащения словаря, формирования грамматического строя и развития связной речи (карточки, сюжетные картинки, чистоговорки).

— Игровая форма: обучение происходит ненавязчиво, превращая развитие речи в увлекательный процесс.

— Индивидуализация: пособие позволяет адаптировать содержание под конкретные речевые нарушения ребенка (к примеру, если ребенок мало и ли совсем неговорящий, можно использовать задания, в которых использование речи минимально)

— Развитие мелкой моторики: взаимодействие с элементами папки (открывание, переключивание) стимулирует речевые центры мозга.

— Повышение мотивации: яркое оформление и интерактивность способствуют устойчивому интересу к занятиям.

Использование лэпбука эффективно объединяет усилия педагогов и родителей, которым мы показываем результаты своей работы и рекомендуем создавать с помощью лэпбуков развивающую среду, помогает детям с ОВЗ быстрее усвоить материал и творчески раскрыть свой потенциал.

Пример использования лэпбука «Одежда. Обувь»»

Пояснительная записка

Целевая группа: дети 5–7 лет с задержкой психического развития.

Актуальность: У детей с ЗПР часто нарушены представления о сезонных изменениях, последовательности действий (алгоритмах), беден активный словарь по теме, страдает мелкая моторика и зрительное восприятие. Лэпбук позволяет в игровой многократно повторяемой форме формировать эти навыки.

Программные задачи:

Познавательное развитие:

— Закреплять умение устанавливать простейшие причинно-следственные связи (холодно — нужна теплая одежда).

— Формировать умение классифицировать одежду по сезонам (зимняя, летняя, демисезонная).

— Развивать сенсорные эталоны (цвет, форма, величина) при подборе одежды.

— Развивать наглядно-образное мышление (сравнение, исключение лишнего).

Речевое развитие:

— Расширять и активизировать словарь существительных (названия одежды, обуви, головных уборов, деталей: воротник, рукав, манжета), прилагательных (шерстяной, кожаный, резиновый, теплый, легкий), глаголов (надевать, застегивать, завязывать, шнуровать).

— Совершенствовать грамматический строй речи (согласование прилагательных с существительными: красное платье, синие брюки; употребление предлогов, обозначающих пространственное расположение).

— Развивать диалогическую речь (ответы на вопросы, объяснение своего выбора).

Социально-коммуникативное развитие:

— Формировать навыки самообслуживания (алгоритм одевания).

— Воспитывать опрятность, бережное отношение к вещам.

— Развивать навыки совместной деятельности (умение играть в паре, договариваться).

— Художественно-эстетическое развитие:

— Развивать чувство цвета, ритма (в заданиях на подбор комплектов).

Физическое развитие:

— Развивать мелкую моторику рук (шнуровка, застегивание, манипуляции с мелкими карточками).

— Координация движений в сочетании с речью (физминутки).

Структура лэбука (интерактивные элементы и задания)

Лэпбук представляет собой папку формата А4. На внутренних створках располагаются все игровые поля. Все карточки съемные (на липучках, в кармашках), что позволяет многократно выполнять задания.

1. Задание: «Алгоритм одевания по сезонам» (Кармашек + игровое поле)

Оформление: Четыре горизонтальных полосы (дорожки) на фоне времен года. Рядом — конверт с набором карточек.

Карточки: Набор последовательных картинок: колготки → носки → кофта → свитер → штаны → шапка → куртка → шарф → сапоги → варежки (для зимы). Аналогичные наборы для других сезонов (очередность меняется).

Задача: Выбрать сезон (по просьбе педагога или самостоятельно) и выложить карточки в правильной последовательности на дорожку (снизу-вверх или слева-направо).

Коррекционный момент: Ребенок не просто механически выкладывает, а проговаривает каждое действие. Педагог помогает вопросами: «Что мы наденем сначала, если на улице холодно?».

Для неговорящих детей: ребенок показывает, педагог озвучивает.

2. Задание: «Подбери шапочки по образцу» (Сенсорика и внимание)

Оформление: Карточки с изображением 5 шапочек разного цвета и рисунка (например, красная с помпоном, синяя полосатая, зеленая в горошек) и шапочки-карточки (точно такие же).

Варианты игры:

Уровень 1 (легкий): Разложить шапочки перед детьми. Задание: «Найди такую же шапочку, как на карточке».

Уровень 2 (средний): Ребенку дается карточка-образец, он ищет такие же среди нескольких и прикрепляет на «ладошку»

Уровень 3 (сложный, на развитие памяти): Ребенок смотрит на образец, затем образец убирается, и он ищет по памяти.

Коррекционный момент: Развитие зрительного внимания, закрепление названий цветов и узоров.

3. Задание: «Распредели, какая одежда или обувь подходит данной части тела» (Классификация и части тела)

Оформление: Игровое поле с изображением слева частей тела: голова, ладони, шея, ноги, ступни, туловище (корпус). Справа — изображения одежды и обуви: перчатки, сандалии, кофта, шапка, брюки, шарф

Задача: Ребенок проводит линии от одежды (обуви) к соответствующей части тела и проговаривает: «Шапку надевают на голову». Это важно для усвоения пространственных предлогов и падежных окончаний.

Провокация: Можно специально провести линию от варежки к ногам варежку к ногам и спросить: «Правильно?». Ребенок должен исправить ошибку.

4. Задание: «Что лишнее?» (Развитие мышления)

Содержание: На каждой карточке изображено 4 предмета.

Пример: Сандалии, варежки, сапоги, туфли (лишнее — варежки).

Пример: Рубашка, брюки, костюм, сандалии (Лишнее — сандалии).

Задача: Ребенок находит «лишний» предмет и закрывает его фишкой или просто показывает.

Важно попросить объяснить: «Почему он лишний?». Для детей с ЗПР допустима помощь в формулировке («Потому что это — обувь, а остальное — одежда»).

5. Задание: «Собери комплект одежды по цветам» (Эстетическое восприятие и цвет)

Оформление: на странице лэбука нарисованы вразброс комплекты одежды в единой цветовой гамме (например: желтая блузка, желтая юбка, желтые туфли; или комплект в голубых тонах).

Задача — найти и составить комплект по цветам, соединяя предметы линий такого же цвета.

6. Задание: «Подбери одежду по сезонам» (Основная классификация)

Оформление: Четыре изображения девочки, одетой в соответствии с определенным временем года. Карточки на липучках: набор одежды для различных сезонов.

Ребенок получает задание: «Наступила зима. Помогите Маше выбрать одежду». Он отбирает из общей стопки карточки с зимней одеждой (шуба, валенки, шапка, шарф, варежки) и прикрепляет их на липучки вокруг изображения девочки.

Обязательно: Ведется диалог о признаках зимы, чтобы выбор был осознанным.

Методические рекомендации по работе с лэпбуком для детей с ЗПР:

Дозированность: Не используйте все игры сразу. На одном занятии достаточно 2–3 игр, чтобы не перегружать нервную систему ребенка.

Множественность: Дети с ЗПР должны прожить тему многократно. Лэпбук должен быть доступен в свободной деятельности, чтобы ребенок мог подойти и поиграть самостоятельно или с небольшой помощью воспитателя.

Речевое сопровождение: Взрослый должен комментировать свои действия и побуждать к этому ребенка, задавать вопросы, создавать ситуации успеха («Какой ты молодец, правильно подобрал шапочку!»).

Индивидуализация: Для одного ребенка достаточно выбрать из трех карточек, другому можно предложить выбор из пяти-шести.

Данный лэпбук полностью решает поставленные программные задачи и учитывает особенности познавательной деятельности детей с ЗПР.

Пример использования лэпбука в занятии (конспект)

Тема: «Поможем кукле Кате собраться на зимнюю прогулку»

Форма: Подгрупповое занятие (3–4 ребенка).

Ход занятия:

Организационный момент (2 мин): Стук в дверь. Приходит кукла Катя, она дрожит. Она собралась гулять, но ей холодно. Педагог предлагает детям помочь Кате правильно одеться.

Актуализация знаний (3 мин): Беседа у окна.

Педагог: «Какое сейчас время года?» (Зима). «Почему Кате холодно?» (Она легко одета). «Что нужно надеть зимой?» (Теплую одежду).

Практическая работа с лэпбуком (15 мин):

Задание «Сезоны»: Дети подходят к лэпбуку. Педагог: «Найдите, где у нас зима?» (Дети показывают конверт с сумками). Достают карточки зимней одежды.

Задание «Части тела»: «Давайте разложим одежду по полочкам. Шапку — на голову, куртку — на туловище...» (Дети распределяют карточки на поле с силуэтом).

Физминутка «Мы идем гулять» (2 мин): Имитация одевания: надеваем колготки, штаны, (гладим ноги), шапку (движения руками над головой), застегиваем молнию (скользящие движения) и т. д.

Задание «Алгоритм»: «Теперь разложим по порядку, что за чем надевать». Дети выкладывают на дорожке последовательность: колготки → штаны → носки → кофта → шапка → куртка → сапоги → варежки.

Задание на моторику: «Катя просит завязать ей шнурки, чтобы она не упала». Дети тренируются на тренажере-шнуровке.

Итог (3 мин): Катя благодарит детей, говорит, что ей теперь тепло. Дети вспоминают, что они делали. Педагог хвалит каждого.

Итак, мы убедились, что использование лэпбука с детьми с ОВЗ — это создание интерактивного, наглядного пространства для коррекционно-развивающей работы, стимулирующего познавательную активность, развитие мелкой моторики, речи и сенсорного опыта. Он обеспечивает индивидуализацию обучения, помогая адаптировать материал под особенности ребенка и повысить его мотивацию.

Дисциплина «Педагогика и психология высшей школы» в поведенческой экономике

Субоч Андрей Николаевич, аспирант
Санкт-Петербургский государственный экономический университет

The Discipline of Higher Education Pedagogy and Psychology in Behavioral Economics

Suboch Andrey Nikolayevich, graduate student
St. Petersburg State University of Economics

В статье рассматривается влияние психологических и педагогических компетенций преподавателей экономических дисциплин и исследователей на понимание иррационального поведения агентов на рынке. Подчеркивается, что эффективное применение педагогических методик, основанных на принципах когнитивной психологии, способствует формированию критического мышления у будущих экономистов. Эмоциональный интеллект, развиваемый в рамках психологической подготовки, рассматривается как инструмент для более точного прогнозирования рыночных трендов. Психологическая подготовка кадров высшей квалификации анализируется как фактор, способствующий снижению рыночной неопределенности.

Ключевые слова: поведенческая экономика, педагогика высшей школы, психология высшей школы, когнитивные искажения, эмоциональный интеллект, критическое мышление, рыночная неопределенность, архитектура выбора, эвристики.

Введение

Современная экономическая наука все больше отходит от упрощенной модели рационального человека (homo economicus), признавая значительное влияние психологи-

ческих факторов на экономическое поведение. Поведенческая экономика, возникшая на стыке психологии и экономики, исследует когнитивные искажения, эвристики и эмоциональные факторы, определяющие принятие решений индивидами и организациями [6]. В этой связи,

роль педагогики и психологии высшей школы в подготовке экономистов нового поколения приобретает особую актуальность.

Традиционное экономическое образование, ориентированное на математические модели и статистический анализ, часто упускает из виду сложности человеческой психологии. Курс «Педагогика и психология высшей школы», напротив, предоставляет будущим преподавателям и исследователям инструментарий для эффективной передачи знаний, учитывая когнитивные особенности обучающихся, а также для понимания и анализа иррационального поведения экономических агентов.

Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения качества экономического образования и развития у студентов критического мышления, эмоционального интеллекта и способности прогнозировать рыночные тренды, учитывая психологические факторы. Исследования в области педагогики и психологии высшей школы, а также поведенческой экономики, демонстрируют растущий интерес к интеграции этих дисциплин. Например, работы российских ученых фокусируются на развитии критического мышления [2], эмоционального интеллекта [7, 18] и формировании профессиональной компетентности студентов экономических специальностей [5].

Тряпицына А. П. в коллективной монографии рассматривает механизмы формирования универсальных учебных действий, способствующих развитию критического мышления, необходимого для анализа экономических явлений [2].

Статья Усковой Б. А. и Фоминых М. В. посвящена развитию «мягких» навыков, включая эмоциональный интеллект и коммуникативные навыки, как фактору успешной профессиональной самореализации экономистов [7].

В статье Обуховой Ю. В., и Бороховского Е. Ф. анализируется роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности экономиста и его влияние на принятие решений [18].

В работе Решетовой И. С. и Красикова Е. Н. рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной компетентности студентов, включая развитие аналитических способностей [5].

В работе Денисова Е. А. рассматриваются методы организации самостоятельной работы студентов, направленные на развитие их познавательной активности и критического мышления [3].

Вайндорф-Сысоева, М. Е., Грязнова, Е. В., Шиганова, Г. А., Сулейманова, О. А. в учебном пособии представляют методологические основы педагогики и психологии высшего образования, включая вопросы формирования мотивации к обучению и развития критического мышления [4].

В монографии Серикова, В. В. рассматриваются теоретические и практические аспекты проектирования образовательных систем, ориентированных на развитие личности, включая формирование критического мышления и эмоционального интеллекта [8].

Монография Талеба, Нассимаа Николаса посвящена роли случайных событий в истории и экономике, подчеркивая важность критического мышления для адаптации к неопределенности [11].

Эти работы подчеркивают значимость интеграции педагогических и психологических знаний в экономическое образование для формирования компетентных специалистов, способных анализировать и прогнозировать экономические процессы.

Цель статьи: проанализировать влияние дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» на формирование компетенций, необходимых для развития поведенческой экономики.

Гипотеза: Интеграция педагогических и психологических знаний в подготовку магистров и аспирантов экономического профиля способствует формированию более глубокого понимания поведенческих аспектов экономических процессов и повышает эффективность прогнозирования рыночных трендов.

Научная новизна: Статья предлагает новый взгляд на роль дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» в контексте развития поведенческой экономики, подчеркивая ее значение для формирования критического мышления, эмоционального интеллекта и способности к прогнозированию рыночных трендов, учитывая психологические факторы. Когнитивные искажения, систематические ошибки мышления, влияют не только на принятие экономических решений, но и на процесс обучения [6]. Например, эффект «привязки» (anchoring bias), когда первая полученная информация оказывает непропорционально большое влияние на последующие суждения, может проявляться как в оценке стоимости актива на рынке, так и в восприятии нового материала на лекции. Преподаватель, осознающий эту особенность, может использовать ее для эффективного обучения, представляя информацию в логически выстроенной последовательности, начиная с базовых концепций. Эффект «подтверждения своей точки зрения» (confirmation bias), когда люди склонны искать и интерпретировать информацию, подтверждающую их существующие убеждения, также играет роль в экономике и обучении. Преподаватель должен побуждать студентов критически оценивать информацию и рассматривать альтернативные точки зрения [2].

Труды Даниэля Канемана, лауреата Нобелевской премии по экономике, раскрывают множество когнитивных искажений, определяющих иррациональное поведение людей [6]. Его концепция «системы 1» (быстрое, интуитивное мышление) и «системы 2» (медленное, аналитическое мышление) имеет прямое отношение к педагогическому процессу. Преподаватель должен стремиться развивать у студентов способность использовать «систему 2» для анализа экономических явлений, осознавая при этом влияние «системы 1» на их собственные суждения и решения.

Архитектура выбора (choice architecture), концепция, предложенная Ричардом Талером [10], также имеет зна-

чение для педагогики. Преподаватель, организуя образовательную среду, фактически создает архитектуру выбора для студентов. Он определяет порядок изучения тем, структуру заданий, форму контроля, тем самым влияя на их учебное поведение. Задача преподавателя — создать архитектуру выбора, стимулирующую активное обучение, развитие критического мышления и самостоятельное принятие решений.

Как методика преподавания формирует критическое мышление у будущих экономистов.

Критическое мышление — это сложный когнитивный процесс, включающий в себя анализ, оценку, интерпретацию и синтез информации, а также вынесение обоснованных суждений [2]. В контексте экономического образования критическое мышление является необходимым условием для формирования компетентных специалистов, способных решать сложные задачи, анализировать экономические данные, оценивать политические решения и прогнозировать рыночные тренды [1]. Без критического мышления экономисты рискуют принимать ошибочные решения, основанные на предвзятостях, неполной информации или манипуляциях.

Методика преподавания играет определяющую роль в формировании критического мышления у будущих экономистов. Традиционные лекции, ориентированные на пассивное усвоение информации, часто оказываются неэффективными для развития этого навыка [3]. Современные педагогические подходы, напротив, акцентируют внимание на активном участии студентов в процессе обучения, стимулировании их познавательной активности и развитии навыков самостоятельного анализа информации.

Эффективные методики преподавания, способствующие формированию критического мышления:

— Активное обучение: Методики активного обучения, такие как проблемное обучение, кейс-стади, дебаты и дискуссии, позволяют студентам активно участвовать в процессе обучения, а не просто пассивно слушать лекции [4]. Эти методы стимулируют студентов к анализу информации, оценке аргументов, вынесению суждений и поиску решений.

— Проблемное обучение: Этот метод предполагает, что студенты сталкиваются с реальной экономической проблемой и должны самостоятельно найти решение, используя теоретические знания и практические навыки [4]. Например, студентам может быть предложено разработать антикризисную программу для предприятия, находящегося в сложной экономической ситуации. Этот процесс требует анализа причин кризиса, оценки альтернативных решений и прогнозирования их последствий.

— Кейс-стади: Студенты анализируют конкретные экономические ситуации, описанные в кейсах, выявляют факторы, влияющие на принятие решений, и предлагают рекомендации [1]. Кейсы могут быть основаны на реальных событиях или смоделированы для иллюстрации определенных экономических концепций. Например,

студенты могут анализировать кейс, посвященный слиянию двух крупных компаний, и оценивать его экономическую эффективность. Для большей эффективности можно использовать кейсы с противоречивой информацией, что заставит студентов искать дополнительные источники и критически оценивать представленные данные.

— Дебаты: Студенты отстаивают противоположные точки зрения на экономические вопросы, развивая навыки аргументации и контраргументации [7]. Дебаты могут быть посвящены различным темам, например эффективности государственной поддержки отдельных отраслей экономики или последствиям глобализации. Подготовка к дебатам требует глубокого анализа проблемы и поиска аргументов в поддержку своей позиции, что способствует развитию критического мышления.

— Дискуссии: Студенты обмениваются мнениями по экономическим вопросам, учатся слушать и понимать другие точки зрения [18]. Дискуссии могут быть организованы в форме круглого стола, мозгового штурма или онлайн-форума. Важно, чтобы преподаватель создавал атмосферу, в которой студенты чувствуют себя комфортно, выражая свои мнения, даже если они отличаются от общепринятых.

— Обучение, основанное на исследованиях: Стимулирует студентов самостоятельно проводить исследования, собирать данные, анализировать их и делать выводы [3]. Это помогает студентам развить навыки критической оценки информации и самостоятельного мышления.

— Курсовые и дипломные работы: Написание курсовых и дипломных работ требует от студентов проведения самостоятельного исследования, анализа литературы, сбора данных и формулирования выводов. Преподаватель должен выступать в роли консультанта, направляя студентов и помогая им развивать навыки критического мышления.

— Участие в научных конференциях: Участие в научных конференциях позволяет студентам представить результаты своих исследований, получить обратную связь от экспертов и познакомиться с новыми идеями и подходами. Это стимулирует студентов к дальнейшему развитию и углублению своих знаний.

— Развитие навыков метапознания: Метапознание — это осознание собственных когнитивных процессов и умение управлять ими [8]. Преподаватели могут помочь студентам развить навыки метапознания, обучая их стратегиям планирования, мониторинга и оценки собственного обучения.

— Саморефлексия: Стимулирование студентов к саморефлексии, то есть к анализу своих сильных и слабых сторон, помогает им осознать свои когнитивные процессы и улучшить свои навыки обучения.

— Обратная связь: Предоставление студентам конструктивной обратной связи, которая фокусируется на их сильных и слабых сторонах, помогает им улучшить свои навыки критического мышления и обучения.

— Использование технологий: Современные образовательные технологии, такие как онлайн-курсы, интерактивные симуляции и аналитические инструменты, могут быть использованы для развития критического мышления у студентов [1].

— Интерактивные симуляции: Интерактивные симуляции позволяют студентам экспериментировать с различными экономическими моделями и видеть последствия своих решений. Это помогает им развить навыки критического мышления и принятия решений в условиях неопределенности.

— Онлайн-курсы: Онлайн-курсы, разработанные на основе принципов активного обучения и метапознания, могут быть эффективным инструментом для развития критического мышления.

Для эффективного формирования критического мышления необходимо также создание благоприятной образовательной среды, в которой студенты чувствуют себя комфортно, выражая свои мнения и задавая вопросы [8]. Преподаватель должен быть открыт к дискуссии и готов признавать свои ошибки. Преподаватель также должен поощрять студентов к сомнению в общепринятых истинах и поиску альтернативных объяснений.

Например, рассмотрим использование кейс-стади при изучении темы «Финансовые пузыри». Студентам предлагается кейс, описывающий историю финансового пузыря (например, тюльпаномания в Голландии или ипотечный кризис в США) [11]. Студенты должны проанализировать причины возникновения пузыря, факторы, способствовавшие его развитию, и последствия для экономики. В процессе анализа студенты должны использовать экономические теории, статистические данные и другую информацию для обоснования своих выводов. Этот процесс позволяет им развить навыки критического мышления, анализа данных и принятия решений в условиях неопределенности. Дополнительно, преподаватель может предложить студентам проанализировать современные примеры потенциальных пузырей, таких как рынок криптовалют, и оценить их риски и перспективы. В качестве усложнения задачи, можно предложить студентам смоделировать развитие финансового пузыря и предсказать его последствия, используя различные экономические модели.

В заключение, методика преподавания играет ключевую роль в формировании критического мышления у будущих экономистов. Использование активных методов обучения, стимулирование самостоятельных исследований, развитие навыков метапознания и создание благоприятной образовательной среды являются важными условиями для успешного формирования этого навыка.

Роль эмоционального интеллекта (преподаваемого в рамках психологии высшей школы) в прогнозировании рыночных трендов

Эмоциональный интеллект (EQ) — это способность осознавать, понимать и управлять своими эмоциями,

а также понимать эмоции других людей [13]. В рамках психологии высшей школы студенты изучают концепцию EQ и развивают навыки самосознания, саморегуляции, мотивации, эмпатии и социальных навыков [7]. Развитый эмоциональный интеллект позволяет экономистам лучше понимать себя и других, эффективно общаться, управлять конфликтами и принимать взвешенные решения.

В контексте поведенческой экономики и прогнозирования рыночных трендов, эмоциональный интеллект играет важную роль [12]. Рыночные тренды часто определяются не только рациональными факторами, но и иррациональными эмоциями, такими как страх, жадность, надежда и отчаяние. Экономист с высоким EQ способен лучше понимать эти эмоции, предвидеть их влияние на рыночное поведение и делать более точные прогнозы [18].

Эмоциональный интеллект как инструмент прогнозирования рыночных трендов:

— Самосознание: Понимание своих собственных эмоций и их влияния на принятие решений позволяет экономисту избегать предвзятости и принимать более рациональные решения.

— Избегание когнитивных искажений: Самосознание помогает экономисту осознавать свои когнитивные искажения, такие как эффект «подтверждения своей точки зрения» или эффект «чрезмерной самоуверенности», и принимать меры для их компенсации [6].

— Контроль над импульсивностью: Самосознание помогает экономисту контролировать свои импульсивные реакции, вызванные страхом или жадностью, и принимать решения на основе анализа данных, а не на эмоциях.

— Саморегуляция: Способность управлять своими эмоциями и импульсивными реакциями позволяет экономисту оставаться спокойным и рациональным в условиях рыночной волатильности.

— Управление стрессом: Саморегуляция помогает экономисту управлять стрессом, вызванным рыночной неопределенностью, и принимать решения в спокойной и взвешенной обстановке.

— Избегание паники и эйфории: Саморегуляция помогает экономисту избегать паники во время рыночного спада и эйфории во время рыночного подъема, что позволяет ему принимать более рациональные решения.

— Эмпатия: Способность понимать эмоции других людей, таких как инвесторы, потребители и руководители компаний, позволяет экономисту предвидеть их поведение и прогнозировать рыночные тренды [16].

— Анализ настроений инвесторов: Эмпатия позволяет экономисту анализировать настроения инвесторов, оценивая их реакцию на новости и экономические данные.

— Прогнозирование потребительского спроса: Эмпатия позволяет экономисту прогнозировать потребительский спрос, анализируя социальные настроения и ожидания населения.

— Социальные навыки: Эффективное общение и взаимодействие с другими людьми, такими как экс-

перты и участники рынка, позволяет экономисту получать ценную информацию и улучшать свои прогнозы [18].

— Установление доверительных отношений: Социальные навыки позволяют экономисту устанавливать доверительные отношения с другими людьми, что облегчает получение информации и сотрудничество.

— Разрешение конфликтов: Социальные навыки помогают экономисту разрешать конфликты, возникающие в процессе прогнозирования рыночных трендов, и достигать консенсуса с другими экспертами.

Примеры эмоционального интеллекта в жизни:

— Понимание настроений инвесторов: Экономист с развитой эмпатией может лучше понимать настроения инвесторов, оценивая их реакцию на новости и экономические данные [16]. Это позволяет ему предвидеть изменения в спросе и предложении и делать более точные прогнозы о ценах на активы. Например, если инвесторы проявляют признаки паники после публикации негативных экономических данных, экономист может предвидеть снижение цен на акции.

— Управление собственными эмоциями: Экономист с развитой саморегуляцией может контролировать свои собственные эмоции, не поддаваясь панике или эйфории,

которые могут привести к принятию неверных решений [17]. Это особенно важно в условиях рыночной волатильности. Например, экономист не будет продавать свои активы в панике во время рыночного спада, а сохранит их, веря в долгосрочный рост.

— Прогнозирование кризисов: Экономист с развитым EQ может распознать признаки надвигающегося кризиса, анализируя эмоциональное состояние рыночных игроков и выявляя иррациональное поведение [20]. Например, он может заметить, что инвесторы проявляют чрезмерный оптимизм и игнорируют риски, что может быть признаком формирования финансового пузыря.

Эмоциональный интеллект позволяет экономистам анализировать не только рациональные, но и эмоциональные факторы, влияющие на рыночные тренды, что повышает точность прогнозирования [19]. Важно отметить, что развитие эмоционального интеллекта требует не только теоретического изучения, но и практических упражнений, таких как ролевые игры, анализ кейсов и работа в команде [7]. Для эффективного развития EQ необходимо включение в образовательную программу тренингов по саморегуляции, техник активного слушания и методам управления конфликтами.

Таблица 1. Влияние составляющих эмоционального интеллекта на прогнозирование рыночных трендов

Компонент EQ	Влияние на прогнозирование рыночных трендов	Пример	Источник
Самосознание	Понимание своих эмоций и их влияния на принятие решений	Экономист осознает свою склонность к оптимизму и корректирует прогнозы, учитывая возможные негативные сценарии	[13]
Саморегуляция	Контроль над своими эмоциями и импульсивными реакциями	Экономист не поддается панике во время рыночной волатильности и продолжает анализировать данные, основываясь на рациональных аргументах	[17]
Мотивация	Настойчивость в достижении целей, несмотря на трудности	Экономист продолжает изучать рынок и разрабатывать новые модели прогнозирования, несмотря на предыдущие неудачи	[21]
Эмпатия	Понимание эмоций других людей (инвесторов, потребителей, руководителей компаний)	Экономист предвидит изменение потребительского спроса, анализируя социальные настроения и ожидания населения	[16]
Социальные навыки	Эффективное общение и взаимодействие с другими людьми	Экономист получает ценную информацию о рынке, общаясь с экспертами и участниками рынка	[18]

В заключение, эмоциональный интеллект играет важную роль в прогнозировании рыночных трендов. Экономисты с развитым EQ лучше понимают себя и других, что позволяет им принимать более рациональные решения и делать более точные прогнозы.

Психологическая подготовка кадров высшей квалификации как фактор снижения рыночной неопределенности

Рыночная неопределенность — это состояние, когда будущие рыночные тренды непредсказуемы и существуют

высокий риск убытков [11]. Рыночная неопределенность может быть вызвана различными факторами, такими как экономические кризисы, политические события, технологические изменения и изменения в потребительских предпочтениях. В условиях рыночной неопределенности принятие обоснованных экономических решений становится особенно сложной задачей. Психологическая подготовка кадров высшей квалификации, включающая изучение когнитивных искажений, эвристик и поведенческих факторов, может помочь снизить рыночную неопределенность [6].

Психологическая подготовка как инструмент снижения рыночной неопределенности:

— Осознание и преодоление когнитивных искажений: Психологическая подготовка позволяет экономистам осознавать свои когнитивные искажения и принимать меры для их компенсации.

— Эффект «стадности»: Психологическая подготовка помогает экономисту осознать влияние эффекта «стадности» и не поддаваться массовой панике или эйфории на рынке.

— Эффект «якоря»: Психологическая подготовка помогает экономисту не привязываться к устаревшим данным и анализировать ситуацию, опираясь на актуальную информацию.

— Эффект «подтверждения своей точки зрения»: Психологическая подготовка помогает экономисту искать и анализировать информацию, которая противоречит его убеждениям, чтобы избежать предвзятости.

— Использование эвристик осознанно и критично: Психологическая подготовка позволяет экономистам понимать, какие эвристики используют рыночные игроки, и предвидеть их поведение. Однако, экономист также должен осознавать ограничения эвристик и использовать их критично.

— Эвристика «доступности»: Психологическая подготовка помогает экономисту не переоценивать вероятность событий, которые легко вспомнить, и анализировать ситуацию, опираясь на статистические данные.

— Эвристика «репрезентативности»: Психологическая подготовка помогает экономисту не судить о вероятности событий на основе их сходства с другими событиями, а анализировать ситуацию, опираясь на логические рассуждения.

— Анализ поведенческих факторов: Психологическая подготовка позволяет экономистам анализировать поведенческие факторы, такие как уровень доверия, склонность к риску и восприятие справедливости, которые влияют на рыночное поведение [15].

— Доверие: Психологическая подготовка помогает экономисту оценивать уровень доверия на рынке и учитывать его влияние на принятие решений.

— Склонность к риску: Психологическая подготовка помогает экономисту оценивать склонность к риску различных групп инвесторов и учитывать ее влияние на рыночные тренды.

— Восприятие справедливости: Психологическая подготовка помогает экономисту понимать, как восприятие справедливости влияет на поведение участников рынка и на принятие экономических решений.

Рассмотрим ситуацию, когда на рынке появляется новый актив (например, криптовалюта). Неопытные инвесторы могут поддаться эффекту «стадности» и начать массово покупать этот актив, что приведет к искусственному росту цены [19]. Экономист с психологической подготовкой может предвидеть эту ситуацию, проанализировав настроения инвесторов и выявив признаки иррационального поведения [20]. Он может рекомендовать инвесторам быть осторожными и не поддаваться

ажитожа. Более того, экономист может использовать свои знания о психологии принятия решений для разработки стратегии, которая поможет инвесторам избежать убытков в случае краха пузыря.

Для повышения эффективности психологической подготовки необходимо использовать различные методы обучения, такие как анализ кейсов, ролевые игры и моделирование рыночных ситуаций [22]. Важно также, чтобы преподаватели, ведущие курсы по поведенческой экономике, имели не только экономическое, но и психологическое образование [4]. Для формирования навыков практического применения психологических знаний необходимо предусмотреть стажировки в аналитических отделах компаний, занимающихся прогнозированием и управлением рисками.

В заключение, психологическая подготовка кадров высшей квалификации является важным фактором снижения рыночной неопределенности. Экономисты, обладающие знаниями в области психологии, лучше понимают иррациональное поведение участников рынка и способны принимать более рациональные решения в условиях неопределенности.

Заключение

Интеграция педагогики и психологии в подготовку магистров и аспирантов экономического профиля является фундаментом для развития современной поведенческой экономики. Курс «Педагогика и психология высшей школы» предоставляет будущим преподавателям и исследователям инструментарий для эффективной передачи знаний, учитывая когнитивные особенности обучающихся, а также для понимания и анализа иррационального поведения экономических агентов.

Ключевые тезисы:

— Методика преподавания, основанная на принципах когнитивной психологии, способствует формированию критического мышления у будущих экономистов [2].

— Эмоциональный интеллект, развиваемый в рамках психологической подготовки, является инструментом для более точного прогнозирования рыночных трендов [18].

— Психологическая подготовка кадров высшей квалификации способствует снижению рыночной неопределенности [6].

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение эффективности различных педагогических методов в формировании психологических компетенций у экономистов, а также на разработку инструментов для оценки влияния эмоционального интеллекта на точность прогнозирования рыночных трендов. Кроме того, необходимо разработать методики оценки влияния психологической подготовки на снижение рыночной неопределенности и повышение эффективности принятия экономических решений.

Литература:

1. Балдин, К. В., Передеряев, И. И., Голов, Р. С. (2010). Инвестиции в инновации: Учебное пособие. Москва: Дашков и К.
2. Преемственность методических систем обучения [Текст]: коллективная монография: [в 3 ч.] / [под научной редакцией Тряпицыной А. П.]; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Научно-исследовательский институт педагогических проблем образования. Современные представления о преемственности методических систем обучения / [Андреева Н. Д., Аранова С. В., Лазукова Н. Н. и др.]. — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2018, 2018. — 153 с.: ил., табл.; ISBN 978–5–4386–1517–0.
3. Денисова, Е. А. Организация самостоятельной работы студентов: электронное учебное пособие / Е. А. Денисова, Э. Ф. Николаева, С. Ю. Николаева. — Тольятти: Изд-во ТГУ, 2016.
4. Вайндорф-Сысоева, М. Е., Грязнова, Е. В., Шиганова, Г. А., Сулейманова, О. А. (2018). Педагогика и психология высшего образования: учебное пособие для магистрантов и аспирантов. Москва: Издательство Юрайт.
5. Решетова И. С., Красикова Е. Н. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 11.02.2026).
6. Канеман, Д. (2011). Думай медленно... Решай быстро. Москва: АСТ.
7. Ускова Б. А., Фоминых М. В. Методика формирования soft skills у студентов вузов: теоретический и практический аспекты // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 1. С. 77–92.
8. Сериков, В. В. (2012). Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. Москва: Логос.
9. Тимофеева Т. С., Солянкина Л. Е. Социально-психологические факторы формирования профессиональной идентичности на примере профессии психолога // Мировые цивилизации, 2020 № 3–4.
10. Талер, Ричард. Nudge. Архитектура выбора [Текст]: как улучшить наши решения о здоровье, благосостоянии и счастье / Ричард Талер, Касс Санстейн; перевод с английского Е. Петровой. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 240 с.
11. Талеб, Нассим Николас. (2010). Чёрный лебедь. Под знаком непредсказуемости. Москва: КоЛибри.
12. Ariely, D. (2008). Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions. New York: HarperCollins.
13. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
14. Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263–291.
15. Thaler, R. H. (2015). Misbehaving: The Making of Behavioral Economics. New York: W. W. Norton & Company.
16. Иванов В. Н., Маковецкий М. Ю. Влияние психологических аспектов на принятие решений при финансовом инвестировании // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2024. № 10–2. С. 213–222
17. Владимирова А. С. Влияние когнитивных искажений на поведение индивида в процессе принятия решений в современном мире / А. С. Владимирова, Ю. А. Скоробогатова. С. 522–535.
18. Обухова Ю. В., Бороховский Е. Ф. Эмоциональный интеллект как фактор успешной самореализации студентов социномических и бионмических типов профессий // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 2. С. 40–51.
19. Кирсанов И. А., Парфенова Л. Б. Поведенческая экономическая теория и поведенческие финансы как необходимый этап развития модели экономического человека // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2020. № 9–1. С. 48–57.
20. Гусарова, М. С. Проблемы инновационного развития России: анализ факторов и институциональные решения / М. С. Гусарова // Вопросы инновационной экономики. — 2021. — Т. 11, № 4. — С. 1383–1402.
21. Применение принципов поведенческой экономики в управлении доходами / И. А. Максимцев, К. Б. Костин, О. А. Онуфриева, М. С. Бушмакина // Экономика, предпринимательство и право. — 2025. — Т. 15, № 11. — С. 7477–7496.
22. Шурыгина, Ю. А. Развитие критического мышления как актуальная проблема современного педагогического знания / Ю. А. Шурыгина, Ю. А. Свечникова. — Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — Москва: Буки-Веди, 2014. — С. 50–52.

Формирование слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией

Тюлькина Марина Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Сергеева Анна Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент

Томский государственный педагогический университет

В статье рассматривается формирование слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией, выделяя ее ключевую роль в развитии речевой функции и общего словарного запаса. Автор проводит сравнительный анализ пяти методик, направленных на коррекцию нарушений слоговой структуры. Рассматриваются подходы известных специалистов, таких как З. А. Агранович и Г. В. Бабина, подчеркивающие важность индивидуального подхода и системы диагностики. Описанные методики, основанные на интеграции теоретических знаний и практических упражнений, создают эффективную среду для развития уверенности и речевых навыков у детей с моторной алалией.

Ключевые слова: моторная алалия, формирование слоговой структуры, речевое развитие, дошкольный возраст, коррекционные методики, артикуляция, слуховое восприятие, социальная адаптация, практические упражнения, индивидуальный подход.

Formation of syllabic word structure in preschool children with motor alalia

Tyulkina Marina Yevgenyevna, student

Scientific advisor: Sergeeva Anna Iosifovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Tomsk State Pedagogical University

Keywords: motor alalia, formation of syllabic structure, speech development, preschool age, correctional techniques, articulation, auditory perception, social adaptation, practical exercises, individual approach.

Моторная алалия представляет собой сложное нарушение речевого развития, при котором у детей отмечаются трудности в произнесении слов и построении речевых конструкций. Одним из ключевых аспектов работы с детьми, страдающими моторной алалией, является формирование слоговой структуры слова. Совершенствование данной структуры способствует не только развитию речевой функции, но и расширению общего словарного запаса, что в свою очередь способствует социальной адаптации ребенка. В данной статье будет представлен сравнительный анализ методик, направленных на преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста, с акцентом на цели, задачи, объём и удобство практического применения.

В исследовании рассматриваются пять методик, каждая из которых имеет свои особенности:

— методика Агранович З. А. «Преодоление нарушений слоговой структуры слова» направлена на систематическую работу по формированию слогового состава слов, с акцентом на слуховое восприятие и артикуляцию [1];

— методика Бабиной Г. В. и Сафонкиной Н. Ю. «Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи» включает в себя диагностические инструменты для обследования речевого развития и подбирает упражнения на основе полученных данных [2];

— методика Большаковой С. Е. «Формируем слоговую структуру слова» акцентирует внимание на практических

играх и упражнениях, способствующих активизации слогового восприятия [3];

— методика Голубевой Г. Г. «Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников» рассматривает интегративный подход, соединяя слуховое восприятие, артикуляцию и игровые формы обучения [4];

— методика Русских А. С. «55 приемов работы по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией» предлагает разнообразные практические приёмы и упражнения, которые легко интегрировать в образовательный процесс [5].

Все изученные методики, включая подходы З. А. Агранович [1], Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной [2], С. Е. Большаковой [3], Г. Г. Голубевой [4] и А. С. Русских [5], имеют общую цель — формирование слоговой структуры слова и улучшение речевого развития детей с моторной алалией. Также их объединяют общие задачи, такие как развитие артикуляционных навыков, совершенствование слухового восприятия и конструктивного произнесения слов. Методики стремятся создать систематический подход к обучению, обеспечивая не только основу для формирования слогов, но и развивая у детей уверенность в своих речевых навыках.

В то время как общие цели объединяют методики, различия проявляются в структуре и наполнении каждого подхода. Методика З. А. Агранович, ориентированная на диагностику, подразумевает глубокое исследование причин речевых нарушений, предполагая более углуб-

ленный подход в своих разделах [1]. В отличие от нее, методики Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной выделяются большим количеством диагностических инструментов и большим объемом содержания, что делает их системы более объемными и системными [2].

Сравнительно краткими и доступными являются методики С. Е. Большаковой и А. С. Русских. А. С. Русских активно использует элементы театрализации и игровые методы, что делает занятия более информативными. Согласно этому, разделы их методик наполнены множеством практических упражнений, что создает удобство в практическом применении и минимизирует время, необходимое для подготовки [5].

Методики Г. Г. Голубевой и С. Е. Большаковой выделяются своим акцентом на практическом применении и разнообразии тренировочных заданий, что позволяет легко применять как в индивидуальной практике, так и на групповых занятиях. Их подходы, основанные на игровой основе, делают процесс обучения точно заданным и структурированным, что особенно важно для детей, испытывающих трудности в обучении. Кроме того, Г. Г. Голубева предлагает интегративный подход, что добавляет гибкости в приложение методики к различным уровням речевой активности [4].

Сдругой стороны, методика З. А. Агранович требует значительных временных затрат на подготовку, что ограничивает ее применение в условиях, где недостаточно времени для внедрения теоретических аспектов. Это может оказаться препятствием для практических специалистов, стремящихся к быстрому решению конкретных проблем [1].

Наиболее релевантными для научных исследований являются методики З. А. Агранович [1], Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной [2]. Эти подходы обеспечивают структурированные данные, что позволяет проводить анализ прогресса детей в формировании слоговой структуры. Они обладают крепкой теоретической основой, что делает их подходящими для дальнейших научных изысканий. Методы, основанные на более практических подходах, хоть и полезны для повседневной работы, не всегда подходят для глубинного научного анализа, поскольку могут не содержать необходимого уровня теоретизации.

Подводя итог, можно сделать вывод о важности комплексного подхода к коррекции моторной алалии у детей, который учитывает как индивидуальные особенности каждого ребенка, так и специфические требования к методам коррекции. Как показало исследование, сочетание традиционных и инновационных методик позволяет более эффективно справляться с речевыми недостатками и развивать речевые навыки у детей с моторной алалией.

Важно не только применять разнообразные техники, но и адаптировать их в зависимости от уровня развития ребенка, его интересов и возможностей, тем самым обеспечивая более глубокую интеграцию в социальную среду.

Изучение вопроса показало, что моторная алалия, являясь сложным нарушением речевого развития, требует системного и многоаспектного подхода. Методики, рассмотренные в статье, охватывают широкий спектр методов и упражнений, направленных на развитие слоговой структуры слова, что является основополагающим для успешного речевого развития. Подходы, изученные в статье, не только поддерживают формирование слоговой структуры слова, но и способствуют развитию уверенности у детей в своих речевых навыках.

Среди методов, предложенных в работе, можно выделить подходы З. А. Агранович [1], Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной как наиболее подходящие для дальнейших научных исследований [2]. Эти методики не только имеют выраженную теоретическую основу, что позволяет глубже проанализировать речевые недостатки, но и предлагают структурированные данные, позволяющие отслеживать прогресс детей. В то же время, практические методики, такие как методики С. Е. Большаковой [3] и А. С. Русских [5], отмечаются своей доступностью и простотой в применении, что делает их особенно ценными для практикующих специалистов, работающих с детьми в условиях ограниченного времени.

Особое внимание стоит уделить тому, что, несмотря на отличия в подходах, все методы имеют общую цель — улучшение речевых навыков и социальную адаптацию детей с моторной алалией. Таким образом, выбор подхода к коррекционной работе должен быть продиктован индивидуальными потребностями ребенка, а также условиями и целями работы. Эти аспекты подчеркивают необходимость интеграции различных методик, что позволит создать более гибкую и эффективную систему работы с детьми, испытывающими трудности в речевом развитии.

Эффективность коррекционных программ будет значительно возрастать, если учитывать мнения и советы практикующих специалистов, а также мнение самих детей и их родителей. Этот подход позволит создать более целостную и насыщенную систему работы, которая даст возможность детям не только улучшить свои речевые навыки, но и повысить уверенность в себе и желание общаться.

Таким образом, целенаправленная работа с моторной алалией требует постоянного мониторинга, анализа полученных результатов и постоянной адаптации методик, что в конечном итоге приведет к успеху в коррекционной деятельности.

Литература:

1. Агранович, З. А. Преодоление нарушений слоговой структуры слова: практическое руководство. — Москва: Просвещение, 2015. — 112 с.
2. Бабина, Г.В., Сафонкина, Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: картинный материал — Москва: Парадигма, 2014. — 66 с.

3. Большакова, С. Е. Формируем слоговую структуру слова: методические рекомендации. — Москва: Карапуз-Дидактика, 2016. — 150 с.
4. Голубева, Г. Г. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников. — Санкт-Петербург: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. — 175 с.
5. Русских, А. С. Слоговая структура слова у детей с моторной алалией, 2014. — 3 с.

Применение инновационных технологий на занятиях с детьми дошкольного возраста

Ферккерт Яна Николаевна, воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребёнка — детский сад № 127 «Мозаика»

Актуальность использования инновационных технологий в формировании игровой деятельности дошкольников заключается в обновлении традиционного подхода к данному виду деятельности.

Инновационные игровые технологии для дошкольников — это совокупность современных методов, приёмов и средств структурирования игровой деятельности, направленных на развития познавательного интереса, активизации творческих способностей, формирование социального интеллекта дошкольников.

Некоторые причины актуальности:

- **Необходимость внедрения требований ФГОС ДО.** Инновационные технологии помогают создать условия для развития всех видов детской деятельности, интегрировать содержание различных образовательных областей и достижения целевых ориентиров.
- **Совершенствовать навыки самостоятельно оценивать важность информации.** Игровая деятельность, организованная с помощью инновационных подходов, помогает развивать это умение, так как дети ещё не способны понимать, что информация носит шаблонный развлекательный характер.
- **Создание предметно-развивающей образовательной среды.** Игровые технологии — один из факторов, который способствует развитию личности ребёнка с помощью специально подобранных дидактических игр и других различных технологий.

В своей работе использую разнообразные виды технологий. Это дает возможность не только варьировать содержание и структуру образовательной деятельности, но и апробировать новый материал для своего опыта работы.

Некоторые виды инновационных технологий для формирования игровой деятельности дошкольников:

- Технологии ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач) и РТВ (Развитие творческого воображения).
- Мнемотехника.
- Игровые технологии с использованием ИКТ.
- Игровые технологии с использованием LEGO — конструктора.
- Квест-технология.

Для реализации инновационных технологий в игровой деятельности дошкольников используются следующие методы и приемы:

- **Наглядные приёмы.** Для иллюстрации рассказа об играх и демонстрации процесса игры используются разные средства наглядности: видеоролик, где показано, как дети играют, картинки, карточки с правилами.
- **Практические приёмы.** Например, свои впечатления от игр дети могут выражать в поделках, аппликациях и рисунках. По итогам игры воспитанники могут сами создавать лэпбук с основной информацией о правилах игры и о том, чему они научились играя.
- **Проблемный метод обучения.** Позволяет решать с детьми разные познавательные задачи, формировать поисковую самостоятельную деятельность. Используются вопросы и ситуации, которые побуждают детей к сравнению, к установлению различия, поиску средств решения.

В результате использования инновационных технологий в формировании игровой деятельности дошкольников позволяет достичь следующих результатов:

- Создавать проблемные ситуации, в ходе разрешения которых развиваются востребованные компетенции ребёнка, жизненный опыт, готовность к общественно-значимым видам деятельности.
- Сделать образовательный процесс более эффективным, увлекательным, интересным.
- Развивать творческие способности.
- Формировать коммуникативные навыки и социализировать детей.

- Активизировать познавательный интерес ребенка.

В своей работе мы эффективно используем — **Активные методы обучения (АМО)** для активизации умственной и творческой деятельности ребенка, погружения в образовательный процесс.

Такие методы направлены не на трансляцию готовых знаний, а на самостоятельное овладение дошкольниками знаниями и умениями в процессе познавательной продуктивной деятельности.

АМО подразделяются на разные группы:

- **Методы начала занятия** — позволяют динамично задать нужный ритм, обеспечить настрой в группе.
- **Методы выяснения целей, ожиданий и опасений** — помогают определить формы, стиль и способы работы в конкретной деятельности, атмосферу в группе.
- **Методы презентации образовательного материала** — позволяют сориентировать детей в теме, представить им основные направления движения для дальнейшей самостоятельной работы с новым материалом.
- **Методы организации самостоятельной работы** — помогают закрепить изученный материал, организовать совместную работу над темой.
- **Методы подведения итогов** — помогают подвести итог занятия, выяснить, что дети усвоили хорошо, а на что обратить внимание на следующем занятии.

Каждый этап — это полноценный раздел образовательного мероприятия, объём и содержание раздела определяется темой и целями занятия. На каждом этапе чередуется работа со взрослым или сверстником и самостоятельная работа.

– **Метод «Инфо-карусель»** — на разных столах раскладывается информационный материал, связанный с темой деятельности. Группа разбивается на малые группы по числу столов. Каждая группа за своим столом знакомится с информацией и выполняет поставленные задания.

– **Метод «Инсерт» или «Пометки на полях»** — позволяет ребенку отслеживать своё понимание прочитанного воспитателем задания или текста. Ребята знакомят с маркировочными знаками и предлагают им по мере чтения текста ставить их карандашом на полях карточек с иллюстрациями.

– Рефлексия

Эффективность занятий с использованием АМО оценивается по разным параметрам, например:

- **Обратная связь от воспитанников** — позволяет выяснить, что дети усвоили хорошо, а на что необходимо обратить внимание на следующем занятии.
- **Игра-рефлексия «Пингвин»** — в методе «Пингвин» в конце занятия каждый ребенок подходит к своему «Пингвинчику» и накладывает сверху эмоцию по выбору, которая характеризует достигнутый им результат, если возникли трудности в восприятии материала, и наоборот, накладывает положительную эмоцию, если он доволен своим результатом. Преобладание позитивных эмоций над негативными позволяет сделать вывод о том, что занятие было плодотворным, интересным и цели были достигнуты.

В использовании инновации в работе, я использую следующие мотивационные блоки:

- **«Гид Помощник»** — данный персонаж используется мной для того, чтобы озвучить проблемную ситуацию, в которую он попал и просит у детей совета.



- **«Сундук открытый»** — в данном сундуке находится свиток, в котором детям предлагается совершить новое открытие.



– **«Волшебный рюкзачок»** — используется для прохождения занимательных квестов, структурирования образовательного материала и актуализации полученных знаний.

– **«Кубик выборы»** — используем для принятия совместных решений и индивидуальных.

Пример выборов — что делать, как делать, где делать, с кем и т. д.

– **«Репортаж с места событий»** — ребенок в образе репортёра может транслировать полученные знания по ходу занятия, брать интервью у друг друга, рефлексировать, проводить дебаты в спонтанно возникающих игровых ситуациях.

Педагогика как наука не стоит на месте, селекция и модернизация инновационных технологий в педагогическом процессе позволяет эффективно сделать занятия интересным и познавательным, проявить ребенку свои инициативы, развить познавательный компонент и игровую компетенцию.

Через результаты продуктивной деятельности (рисунки, поделки, постройки) на занятиях с применением инновационных технологий родители начинают объективно оценивать результаты своего ребенка, а педагоги брать целевые ориентиры за основу полноценного развития личности воспитанника.

Литература:

1. Харченко Т. Е. Квест-игры для дошкольников: [3–7 лет: литературный материал для игр, сценарии спортивных квестов, игры-аттракционы, ребусы и кроссворды] / Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2021. — 123 с.
2. Казачкова С. П. Конструктор урока по ФГОС. Современные методы и приёмы работы учителя / авт. — сост. С. Л. Казачкова М.: Планета, 2025. — 96 с.
3. Илюхина Ю. В. Секреты интересного занятия: учебно-методическое пособие / Ю. В. Илюхина. — Краснодар: Экоинвест, 2018. — 96.

Формирование основ здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста

Чирко Алёна Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Гагаркина Ирина Григорьевна, кандидат медицинских наук, доцент
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Статья посвящена вопросу формирования основ здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста в ходе их взаимодействия в образовательной среде. Обозначены составляющие здорового образа жизни для этой возрастной группы: рациональный режим дня, сбалансированное питание, двигательная активность.

Для младших школьников особое значение имеет соблюдение режима дня: упорядоченность ритма учебной деятельности и отдыха способствует оптимизации функций организма, лучшей адаптации к условиям школы, укреплению здоровья ребенка.

В статье уделено внимание комплексным оздоровительным мероприятиям и первичной профилактике вредных привычек, состояний дезадаптации младших школьников.

Ключевые слова: образовательная среда, младшие школьники, здоровье, здоровый образ жизни, игра.

Здоровье — одно из важнейших условий полноценного развития ребенка. Формирование здоровых привычек, способствующих укреплению физического и психического состояния, с раннего детства помогает предотвратить многие заболевания.

«Здоровый образ жизни — это стиль жизни, при котором личность сознательно выбирает модели поведения, направленные на улучшение и сохранение здоровья, предотвращение болезней и достижение оптимального уровня физического, психического и социального благополучия» [2].

Основой формирования здорового образа жизни являются научные знания, медико-профилактические меры, рациональный режим дня, труда и отдыха, двигательная активность, правильно организованное питание и отсутствие вредных привычек.

Образовательный процесс в школе предполагает не только обучение и воспитание, но и оздоровление подрастающего поколения. Научно-технический прогресс, информационный бум, ранняя компьютеризация образования предъявляют повышенные требования к психофизиологическим особенностям школьников, что на фоне роста и развития организма может приводить к утомлению, переутомлению, возникновению патологических состояний.

Материалы ежегодных государственных докладов о положении детей в Российской Федерации и ходе выполнения государственной программы «Развитие образования» до 2030 года свидетельствуют об ухудшении состояния здоровья молодого населения в последние годы. Констатируется, что в начальную школу с каждым годом поступает все меньшее число здоровых детей, а к окончанию школьного обучения здоровыми остаются 3–5 % старшеклассников.

По состоянию на конец 2025 года проблема здоровья школьников в России остается острой. Данные Министерства здравоохранения РФ [7] свидетельствуют о тревожных тенденциях в отношении здоровья детей; такие показатели, по мнению экспертов, вызваны изменениями в образе жизни современных школьников.

Среди младших школьников наиболее распространены следующие проблемы: нарушения осанки, обусловленные необходимостью долгое время сидеть за партой в неудобной позе; снижение остроты зрения (за последние 30 лет частота случаев близорукости выросла в 2–3 раза). Повышенная зрительная нагрузка, длительный контакт с цифровыми устройствами и недостаточное времяпрепровождение на открытом воздухе — основные причины этих состояний.

Гиподинамия (малоподвижный образ жизни) и нарушения в питании являются причиной проблем обмена

веществ и избыточного веса у подростков. Этому также способствуют информационная нагрузка, повышенный уровень тревожности, нарушения режима сна.

Вопрос поддержания здоровья детей в системе образования привлекает внимание множества исследователей. Особого внимания заслуживают работы таких авторов, как Ю. П. Лисицын, В. Ф. Базарный и др. Данные их исследований актуальны не только для представителей медицины, но и для психологов, социологов и других специалистов, занятых решением острых вопросов здоровья детей в современной образовательной среде.

Здоровье детей — физическое, психическое и нравственное — один из важнейших вопросов, стоящих перед школой. На здоровье растущего человека оказывает влияние вся совокупность методов обучения.

В решении проблем используется системный подход: организация регулярных медицинских профилактических осмотров, разработка комплексов физической активности и популяризация здорового образа жизни среди детей и их родителей. Большое внимание уделяется здоровьесберегающим технологиям в образовательных учреждениях: «Эффективность формирования у младших школьников устойчивого интереса к ведению здорового образа жизни достигается посредством специально подобранных игровых ситуаций, позволяющих ребенку самостоятельно осваивать необходимые навыки и привычки. Важным аспектом методики является включение элементов соревновательности, творческих заданий и совместной деятельности, создающей положительную мотивацию к здоровому поведению. Использование игрового метода обеспечивает постепенную интеграцию норм и принципов здорового образа жизни в повседневную жизнедеятельность детей» [3].

Игра — самый эффективный вид деятельности в диаде «ученик — учитель», позволяющий как можно дольше сохранять продуктивную работоспособность ребенка. Играя, ученики вступают в различные отношения: сотрудничества, соподчинения, обоюдного контроля и т. д.

Игры могут быть применены для формирования познаний о здоровом образе жизни: например, подвижные игры помогают закреплять навыки двигательной активности, обеспечивающие социализацию ребенка через коллективную деятельность. Как правило, игры на природе, спортплощадке, во дворе не требуют специального оборудования и дорогостоящего инвентаря. Подвижная игра создает условия для овладения пространственной ориентировкой, способствует совершенствованию восприятия и представлений. Постоянно сравнивания и уточняя впечатления, полученные от действий в окружающей среде, ребенок приучается к наблюдательности, осознает взаимосвязь между предметами. Приобретенные в ходе вы-

полнения упражнений знания о направлении движения совершенствуются в играх, направленных на определение местоположения и взаиморасположения предметов.

В ходе подвижных игр с элементами соревнования воспитывается творческое отношение детей к двигательной деятельности, формируются такие качества личности, как целенаправленность, устремленность, ответственность, критическое мышление, настойчивость в преодолении трудностей, наблюдательность, активность, развиваются фантазия, инициатива и увлеченность, дети учатся преодолевать свои комплексы, осуществлять творческий замысел на практике. Ребенок учится по-новому смотреть на обычное, знакомое, развивая фантазию и необходимые умения — все, что может стать основой для выбора будущей профессии.

Важно, чтобы значительная часть занятий проводилась на свежем воздухе. Двигательная деятельность на свежем воздухе усиливает обмен веществ, окислительно-восстановительные процессы, улучшает работу всех органов и систем. Необходимы физическая активность, прогулки на свежем воздухе, режим дня, правильное питание. Одна из форм поддержания здоровья — это движение.

Режим дня. Качественный ночной сон минимальной продолжительностью 9–10 часов для детей 7–10 лет — лучшая профилактика неврозов: он восстанавливает энергию, улучшает память и концентрацию внимания. Рекомендованы ежедневные прогулки на свежем воздухе продолжительностью не менее часа-двух. Основные приемы пищи — завтрак, обед и ужин — должны быть организованы в одно и то же время каждый день. Необходимо предусмотреть время для выполнения домашних заданий и отдыха после этого. Важно обеспечить необходимую физическую активность: это может быть регулярное выполнение упражнений, зарядка после пробуждения, пешие или велопогулки, занятия танцами, футболом, плаванием или другими видами спорта, которые нравятся ребенку.

Питание. При планировании рациона важно обеспечить баланс белков, жиров, углеводов, витаминов и минералов. Следует отдавать предпочтение свежим овощам, фруктам, молочным продуктам, рыбе и мясу. Важно минимизировать потребление сахара, соли и насыщенных жиров. Регулярная чистка зубов два раза в день, а лучше — после каждого приема пищи помогает предотвратить кариес и другие заболевания ротовой полости.

Дети младшего школьного возраста еще не умеют регулировать зрительную нагрузку, склонны долго сидеть перед экранами компьютеров, планшетов и смартфонов. Ограничение по времени — от 20 до 40 минут нахождения перед экраном, — частые перерывы и хорошее освещение рабочего места берегут зрение ребенка.

Не менее важным является благополучный психологический климат в семье, поддержка ребенка. Общение с родителями, доверие и взаимопомощь создают атмосферу уверенности и безопасности, необходимую для эмоционального и духовного роста.

Методика профилактики нарушений осанки и зрения в условиях образовательного учреждения, а также система реорганизации физиолого-эргономической основы учебно-познавательного процесса, разработанные В. Ф. Базарным [1], могут применяться как в городских, так и в сельских школах. Это комплексная система педагогических подходов и технологий, которые соединяют движение и учебный процесс, наполняют последний чувственно-моторной, эмоциональной и творческо-поисковой активностью.

Методика предусматривает такую организацию учебного процесса, при которой ребенок может периодически менять положение тела, минимизируя негативные последствия длительного сидения за партой. Используется специальная мебель: парты оснащены механизмом регулировки угла наклона рабочей поверхности, что позволяет выбрать наиболее удобное положение для письма, чтения или другого вида деятельности. Наклон столешницы снижает напряжение в шейном отделе позвоночника и плечевых суставах, облегчая длительное пребывание за столом.

Специальные столы-конторки предназначены для работы стоя; их высота регулируется под рост ребенка, позволяя ему некоторое время находиться в вертикальном положении в ходе урока. Работа стоя стимулирует кровообращение, снимает усталость ног и улучшает концентрацию внимания. Время от времени детям предлагается встать из-за парты и перейти к конторке, меняя позу и давая спине отдых. Преподаватель следит за чередованием позиций, рекомендуя ученикам переходить от сидения к стоянию и обратно.

Во время урока предусмотрены короткие паузы для выполнения несложных физических упражнений прямо на месте. Эти упражнения направлены на растяжку мышц шеи, плеч, спины и конечностей, помогают восстановить кровоток и снять накопившееся напряжение.

Урок строится таким образом, чтобы чередовались этапы письма, чтения и устной работы. Переключаясь между различными типами деятельности, ребенок перемещает фокус внимания и меняет позу, что дополнительно разгружает позвоночник и шею. Такая система позволяет минимизировать нагрузку на спину и плечи, предотвращая боли и деформацию позвоночника; способствует лучшему кровообращению и поддержке естественной мобильности ребенка; повышает концентрацию и внимание, уменьшая проявления усталости и раздражительности; помогает сохранить хорошую осанку и предотвратить развитие дефектов зрения. Этот подход признан эффективным и широко применяется в современных школах, демонстрируя отличные результаты: улучшение состояния здоровья и повышение успеваемости школьников.

Также с целью снижения рисков развития близорукости и тренировки аккомодационного аппарата глаз школьников применяется прием фокусировки на визуальных объектах различной удаленности, специально расположенных в классной комнате. Офтальмотренажер сни-

жает нагрузку на мышцы глаз, улучшает кровообращение в шейном отделе позвоночника и нормализует мозговое кровообращение, что благотворно воздействует на концентрацию внимания и общий энергетический баланс ребенка.

Описанная выше профилактическая программа получила официальное признание и применяется с 1989 года. «Процесс здоровьесберегающего образования включает в себя целый комплекс мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья младших школьников, предупреждение утомляемости, обеспечение комфортных условий обучения и воспитания, повышение уровня функциональной готовности учащихся» [1].

На основании данных многочисленных научных работ в сфере педагогики и психологии можно сделать следующий вывод: эффективное формирование основ здорового образа жизни у младших школьников требует объ-

единения усилий педагогов, родителей и общества. Успех этого процесса обеспечивается созданием оптимальных условий для гармоничного физического и личностного развития детей.

Важнейшим условием является организация комплексной системы внеурочных мероприятий, направленных на привитие навыков правильного питания, физической активности, соблюдения гигиенических норм и профилактики вредных привычек. Разнообразие форм внеклассной деятельности, таких как экскурсии, спортивные кружки, познавательные конкурсы и экологические походы, развивает у детей интерес к активной жизни и заботе о своем здоровье. Укрепление партнерства школы и семьи, активное участие родителей в школьной жизни и получение консультаций специалистов способствуют созданию здоровой атмосферы в семье.

Литература:

1. Базарный, В. Ф. Здоровые дети — будущее нации! / В. Ф. Базарный // Народное образование. — 2013. — № 2. — С. 15–20.
2. Лисицын, Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник / Ю. П. Лисицын. — 2-е изд. — Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 512 с.
3. Перепелкина, Т. В. Роль семейного воспитания в формировании здоровья младших школьников / Т. В. Перепелкина // Казанский педагогический журнал. — 2013. — № 4 (99). — С. 80–85.
4. Рогов, И. А. Здоровое питание детей — национальный интерес России / И. А. Рогов, Е. И. Титов, И. В. Глазкова [и др.] // Вестник Московского государственного университета прикладной биотехнологии. — 2007. — Т. 5. — № 5. — С. 46–53.
5. Формирование здорового образа жизни у младших школьников / авт.-сост. Т. Н. Захарова [и др.]. — Волгоград : Учитель, 2007. — 174 с.
6. Блинов, Л. В. Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья подрастающего поколения / Л. В. Блинов, И. А. Макарова, В. В. Федоров // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2012. — № 6. — С. 81–85.
7. Названы болезни, от которых чаще всего страдают российские школьники // РИА Новости. — URL: <https://ria.ru/20251215/bolezni-2062099062.html> (дата обращения: 18.02.2026).

Игры и занятия для развития речи, моторики, коммуникации в домашних условиях для детей с ОВЗ

Яшина Екатерина Владимировна, воспитатель

МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 8 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) занятия как в детском саду, так и дома являются основой их развития и социализацией. Основная задача детского сада — это помочь ребенку сформировать навыки общения в социуме и подготовиться к дальнейшему обучению. Но также необходимо заниматься с ребенком дома для укрепления эмоциональной связи с семьей. Ведь именно семья закладывает основы поведения и формирует личность ребенка.

Важно, чтобы педагоги и родители имели единый подход и одинаковые требования в воспитании ребенка, проведении занятий и игр. Только совместная работа в саду и дома поможет ребенку приобрести необходимые навыки, усвоить правила поведения, а также снимет тревожность.

Для развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) подбираются игры, упражнения и занятия, которые основаны исключительно на рекомендациях педагогов и специалистов. Педагоги, дефектологи и логопеды, которые занимаются с детьми с ОВЗ, помогают подобрать занятия и игры для ребенка, учитывая его индивидуальные особенности развития.

Любое нарушение в речи сказывается негативно на формирование личности ребенка, а также снижается познавательная активность. Именно развитие речи является приоритетом в дошкольном образовании.

Игры для развития речи

– «Я выбираю»

Из нескольких геометрических фигур разного размера, цвета и формы (квадрат, круг, треугольник, прямоугольник) попросить ребенка дать вам именно ту фигуру, которую вы опишите. Например: «Я выбираю большой зеленый с острыми углами»



Цель игры: уметь выделять главные признаки предмета, активизировать словарь.

– «Назови одним словом»

Понадобятся картинки с изображением животных, овощей, фруктов, птиц, цветов, игрушек, посуды и т. д. Например: показываем ребенку 2 картинки с изображением розы и ромашки и просим ребенка назвать то, что изображено — одним словом. Так же и с остальными картинками.

Цель: развивать навыки обобщения

Фонематический слух — это умение различать звуки речи. Умение слышать является основой для правильного произношения.

Игры на развитие слуха.

– «Найди отличия»

Берутся картинки с изображением различных предметов и животных близких по звучанию. Кто-то из семьи произносит пары слов, а ребенок должен соотнести слова с картинками. Например: «подушка» — «игрушка», «коза» — «коса», «ежи» — «стрижи».

Цель: развивать внимание, фонематический слух.

– «Повтори звук»

В этой игре можно использовать как игрушки животных, так и игрушки самолета, трактора, машинки. Ребенку показывают игрушку и он должен повторить звук, соответствующий игрушке. Например: взрослый показывает корову. — «Как кричит корова? Му-му» (ребенок повторяет). — «А как гудит трактор? Трр-трр» (ребенок повторяет). — «А как гудит самолет? Ууу-ууу»



Цель: развивать внимание, звукоподражание.

– «Угадай музыкальный инструмент»

Берем несколько картинок с музыкальными инструментами (гитара, барабан, труба, скрипка, пианино). С помощью телефона включайте ребенку фрагменты музыки на различных инструментах, соответствующих картинкам. Ребенок при звуке мелодии должен указать на правильную картинку.



Развивать речевое дыхание необходимо для четкой и плавной речи. У детей дошкольного возраста часто встречается нарушение речевого дыхания. В связи с этим несвязная речь, какие-то звуки «проглатываются». Задача педагогов и родителей научить ребенка плавно длительно выдыхать, ведь именно на выдохе мы произносим слова. Это основа правильной звучащей речи.

Упражнения для развития речевого дыхания.

– «Задуй свечу»

Вместе с ребенком сложить губы трубочкой и плавно не спеша начинаем дуть на воображаемую свечку. Главное делать это на одном выдохе.

– «Листопад»

На ручку ребенка положить, вырезанный из бумаги, листочек дерева. Предложить ребенку плавно подуть на листочек.

– «Водичка»

Родитель предлагает ребенку: — «А давай вместе изобразим, как течет водичка». Вместе с ребенком на выдохе произносить звук «с-с-с».

Такие упражнения важно выполнять не более 2–3 минут, так как может закружиться голова. Задача таких упражнений развивать силу и длительность плавного выдоха.

Игры для развития мелкой моторики очень важны для формирования речи, а также развивают координацию движений и другие навыки. Развивать мелкую моторику можно с помощью пальчиковых игр, шнуровок, конструктора. Занятия лепкой, аппликацией, рисованием также развивают мышцы пальцев и активизируют речевые центры мозга.

Игры для развития мелкой моторики.

– «Сорока — белобока»

Взрослый водит пальцем по ладони ребенка. — «Сорока — белобока кашу варила, деток кормила. Этому дала (касаемся подушечки мизинца), этому дала (и далее разминаем каждый пальчик на ладошке)

Разминать ладошки и пальчики можно ежедневно по 5 минут и более. Это хорошо развивает чувствительность пальцев, снимает напряжение.

– «Шнуровка»

Сейчас огромное разнообразие детских игр-шнуровок. Суть заключается в том, чтобы ребенок кончик шнурка просовывал в отверстие в любом порядке. Если дома нет шнуровок, их можно заменить одеждой на пуговицах. Шнуровка или игры с застежками хорошо развивают координацию и ловкость.

Развивайте у ребенка тактильные ощущения с помощью различной ткани. Возьмите лоскутки бархата, шелка, меха. Вместе с ребенком щупайте ткань и описывайте ощущения (шелк — скользкий, нежный; бархат — пушистый, мягкий; мех — пушистый, теплый). Также можно поиграть в игру «Волшебный мешочек». Наполнить мешочек можно мягкими игрушками разной фактуры. Ребенок, опуская руку в мешочек, должен на ощупь определить игрушку. Или можно взять несколько мешочков, наполненных горохом, песком, ватой. Их можно переминать в ладошках и угадывать, что находится внутри.

Лепка, рисование, аппликация развивают не только мелкую моторику, но и творческое мышление, воображение — как изобразить задуманное. Развивается усидчивость — ребенок учиться выполнять работу до конца. Не нужно делать за ребенка, родитель может показать, поддержать и, конечно, хвалить во время процесса занятия. Важно комментировать процесс, занимаясь совместным творчеством. Например: — «Я закрашиваю круг красной краской» или «У тебя синий пластилин, а я беру желтый».

В домашней обстановке очень полезно, если родитель будет позволять ребенку помогать в быту. Мама собралась лепить пельмени? Отлично! Ребенок поможет. Маме нужно почистить яичко или мандарин? Дайте ребенку, пусть попробует. Также позволяйте ребенку исследовать и другие материалы, такие как крупы, горох, фасоль. Можно превратить это в игру. Например: дать ребенку 2–3 тарелочки и попросить перебрать горох, фасоль и изюм по разным тарелочкам. Можно использовать пинцет, а можно просто пальчиками.

Главное — это эмоциональное состояние ребенка во время игр или занятий, наполненных общением и радостью, что повысит самооценку ребенка и сделает процесс увлекательным, к которому захочется возвращаться снова и снова.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Функционирование единиц молодежного сленга в русском языке: прагматический и лексикографический аспекты

Ахмадышина Танзиля Забировна, студент магистратуры
Ургенчский технологический университет RANCH (Узбекистан)

Молодежный сленг представляет собой важную составляющую современного языка, отражая динамику социокультурных изменений и психологию молодежи. Эта статья посвящена функционированию единиц молодежного сленга в русском языке с акцентом на их прагматические и лексикографические аспекты. Анализу подвергаются единицы молодежного сленга, отражающие экспрессивность речи молодежи, оригинальную форму отношений, сложившуюся с языком. В ходе исследования будут рассмотрены причины возникновения сленговых выражений, их место в языке, а также проблемы, связанные с их фиксированием и описанием в словарях.

Ключевые слова: сленг, аббревиатура, рифмованный сленг, молодежная среда.

Жизнь молодого поколения, которому свойственна яркость во внешнем виде, динамичность в поведении и, конечно, экспрессивность в речи, быстро реагирует на появление новых слов и выражений, которые используются молодежью в первую очередь в устном общении. В разных социальных группах существуют формы разговорного, чаще всего нелитературного языка. Но молодежный сленг — самая оригинальная форма отношений, сложившаяся с языком. Кроме того, следует отметить, что именно в последнее время молодежный сленг активно проникает во все сферы нашей жизни, приводя порой к абсурдным ситуациям: чтение книг, журналов, прослушивание радиопередач, просмотр телепередач и кинофильмов порождает непонимание нелитературных слов, что заставляет узнать их лексическое значение. Одна из характерных проблем нашего времени — трудности определения и стандартизации, а также краткосрочность единиц молодежного сленга, его активизация, выход молодежного сленга за рамки литературного языка и создание своего собственного коммуникативного кода.

Эти факты бесспорны и необходимость их лингвистического исследования очевидна. Выбранная нами тема является актуальной, потому что молодежный сленг, проникая в различные сферы языка, влияет на современный литературный язык, а реальные процессы, происходящие в родном языке, нельзя игнорировать. Надо помнить, что не только мы, но и язык влияет на нас. Объектом изучения для наших исследований послужили: 1) устная и письменная речь молодежи, 2) современные молодежные печатные издания (журналы, газеты), 3) сайты в Интернете, 4) словари молодежного сленга, энциклопедические издания. Предметом изучения стал молодежный сленг в современном обществе.

Целью данной работы является исследование возникновения и употребления нового лексического пласта в языке молодежи и определение степени его влияния на русский язык с прагматической и лексикографической стороны.

Слово «сленг» происходит от английского «slang» — «жаргон». В середине XVIII века оно применялось в значении «лексика воров и бродяг»; с XIX века — применительно к жаргону любой профессиональной или социальной группы [9]. В наши дни значение слова «сленг» фактически такое же, как и в XIX веке. Как правило, сленг наиболее распространен среди молодежи.

Прагматический аспект молодежного сленга, можно определить, как анализ того, какие коммуникативные цели и социальные функции выполняет сленговое слово в речи молодежи. Он позволяет понять, зачем молодежь выбирает именно сленговые выражения и какие социальные тайны стоят за этими словами. Прагматический аспект молодежного сленга — это то, зачем и как молодые люди используют сленговые слова в общении.

Каковы же функции этого сленга? Молодежный сленг выполняет несколько функций: выражая групповую идентичность, сленг позволяет молодежи выделяться, демонстрируя принадлежность к определенной социальной группе, как бы говоря «Я свой», «Я принадлежу к этой компании, субкультуре, возрастной группе». Так же сленг помогает установлению «неформальности» общения, при использовании сленга создается атмосфера доверия между членами группы, упрощается общение, делая его более эмоциональным, непринужденным, свободным, легким. Это средство снятия расстояния между собеседниками. Молодежный сленг является полем для языковой игры, инновации и креативности. Употребление новых слов

и выражений отражает стремление молодежи быть оригинальными. Что придает определенный эмоциональный тон быстрее и ярче, чем обычная лексика. Например: капец, луп, флексить, бомба, лютый, имба, агриться. Сленг способен сделать речь образной и выразительной: ультра-топ, жесь, хайпить, расфлекситься. Подростки нередко используют сленг ради прикола: угар, рофл, мемно, зашвар, фейл. Молодежная лексика помогает говорить так, чтобы старшие не поняли. Это коммуникативная стратегия «свой-чужой». Через сленг молодежь демонстрирует: стиль, свою «продвинутость», принадлежность к интернет-культуре, играм, тиктоку и др. Молодежные сленгизмы часто короче и удобнее: «норм» вместо «нормально», «иззи катка» вместо «это была легкая победа».

Слова и выражения, такие как «зашвар» (означающее что-то постыдное), «на бобах» (в состоянии без денег), «чсв» (чувство собственной важности) активно используются молодежью в повседневной жизни, социальных сетях и медиа, что подчеркивает их прагматические аспекты.

Молодежь во все времена стремились самоутвердиться в обществе, создать свой стиль общения, отличный от языка общепринятого среди старшего поколения. Первым документом, зафиксировавшим этот феномен в художественной литературе, является повесть Н. Г. Помяловского «Очерки бурсы». Описывая нравы и быт Петербургской семинарии середины XIX века, писатель включает слова, которые использовали бурсаки в своей речи. Например, вместо «украли» — «сбондили», «спясили», «стибрили», вместо «лицо» — «рождество» («дать в рождество» — «ударить по лицу»). Сведения о лексике студенческого и школьного жаргона содержится в научных работах конца XIX — начала XX века. В публикации Э. М. Береговской «Молодежный сленг: формирование и функционирование», помещенной в журнале «Вопросы языкознания» появление молодежного сленга, интенсивное его развитие связывается с историческими катаклизмами. Бурный всплеск и изучение разных пластов русской речи произошёл после революции 1917 года. В 1918 году был создан Институт живого слова, одним из направлений которого было изучение языка молодежи. Молодежный сленг постоянно обновляется, возникают новые слова в разговорной речи, некоторые существуют недолго, заменяются новыми. Молодежь 90-х годов вместо слова «железно» использует слово «клево», а в сленге 2000 года появилось слово «прикольно» (прикольная песня, прикольная кофточка, прикольный чел). Другие молодёжные слова со временем становятся общеупотребительными, их включают в словари, например, «Мильяненко Л. А. Словарь жаргонных слов и выражений. — М., 1992». В них показаны многочисленные факты, не нашедшие в большинстве случаев отражения в нормативных толковых словарях. Эти словари являются своеобразным свидетельством эпохи языковых вкусов. Лексикографический аспект молодеж-

ного сленга можно охарактеризовать как — исследование того, как сленговые слова фиксируются, описываются и словарно оформляются в лексикографических источниках (словарях, глоссариях, корпусах, цифровых базах данных). Проблемы фиксирования сленга в словарях связаны с частотой употребления (корпусы языка), устойчивостью (временная мода или закреплённая единица), сферой употребления. Молодежный сленг представляет собой динамичное и эфемерное явление, что ставит лексикографов перед рядом задач и трудностей определения и стандартизации. Молодежный сленг изменяется с высокой скоростью, что затрудняет фиксирование его единиц в словарях. Многие слова могут существовать в разных вариантах или значениях в зависимости от региона или группы. Ещё лексикографы сталкиваются с таким явлением, как краткосрочность: многие сленговые слова быстро выходят из употребления, что делает их включение в словарь нецелесообразным.

В последние годы наблюдается растущий интерес к интеграции молодежного сленга в речевой обиход и словари. В некоторых словарях, таких как «Словарь молодежного сленга» или «Словарь неформальной лексики», предпринимаются попытки описать не только значения слов, но и особенности их употребления и контекст. Современная лексикография фиксирует не только значение, но и функции употребления, т. е. тесно связана с прагматическим аспектом указывая в словарях на экспрессивность, ироничность, групповой характер и эмоциональность. Словари так же включают контексты из соцсетей, форумов, мемов, тиктока. Это помогает понять живую речь. При работе с данными словарями лексикограф должен указать происхождение слова: — англицизм (креш, фейл, лузер), — калька, — словообразовательное новшество (кринжануть, рофляный), — мемное происхождение. Сленг меняется быстро, поэтому важны: орфографические варианты: имба-имбаа, жиза/джиза; словообразовательные дериваты: рофл — рофлить — рофляный; фонетические варианты. Современные словари часто отмечают: год появления, пик распространенности, устаревание. Например: чёткий, клёвый — устар.; краш, кринж — актуальны. В лексикографии молодежного сленга важны данные из: Национального корпуса русского языка, социальных сетей, корпусов интернета-коммуникации. Корпус позволяет доказать реальное функционирование слов. Примеры таких словарей могут включать определения слов, а также примеры их употребления в разных ситуациях. Например, слово «хайп» может быть определено как «волнение, суэта вокруг какого-либо события или лица».

Развитие цифровых технологий и социальных сетей оказывает значительное влияние на распространение и развитие молодежного сленга. Платформы, такие как Instagram¹, TikTok и Twitter, обеспечивают площадки, где

¹ Продукт компании Meta, являющейся экстремистской организацией, деятельность которой запрещена на территории РФ.

новые сленговые выражения быстро появляются и становятся популярными.

Сленг также может иметь этнокультурные корни и отличаться в зависимости от региона. В разных странах и даже в пределах одной страны молодежный сленг может варьироваться, что затрудняет его универсальные определения.

В процессе анкетирования, в котором принимали участие школьники 11–15 лет, было выяснено, что они постоянно пользуются сленговыми словами и выражениями. Однако, довольно широко используя в своей речи сленг, учащаяся молодёжь не всегда владеет понятийным аппаратом. Анализ ответов показал, что большинство школьников понимают значение самого термина «сленг» на интуитивном уровне (70 % учащихся), 15 % не знают его значения и 15 % опрошенных знают научное определение термина. Между тем на вопрос анкеты «Употребляете ли Вы в своей речи сленговые слова?» положительно ответили 80 % учащихся, никогда не употребляет лишь 20 %

опрошенных. Когда же, в каких ситуациях подростки пользуются сленгом? Исследование показало, что наиболее часто сленг используется как средство общения в школе, со сверстниками, в кругу друзей, на улице, то есть является органической и в какой-то мере необходимой частью устной речи школьной молодёжи.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что функционирование единиц молодежного сленга в русском языке — это сложное и многогранное явление, требующее учета как прагматических, так и лексикографических аспектов. Молодежный сленг не только отражает современные тенденции и проблемы, но и является важным инструментом самовыражения для молодёжи. Однако, учитывая динамичность и эфемерную природу данного лексического слоя, лексикографическая фиксация сленга остается сложной задачей. Важно продолжать исследовать это явление, чтобы понять, как молодежный сленг формирует язык, культуру и общество в целом.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. — Москва: Наука, 1988. — 320 с.
2. Береговская Е. М. Молодёжный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. — 1996. — № 3. — С. 32–41.
3. Левицова С. И. Молодёжный сленг как своеобразный способ вербализации бытия // Бытие и язык. — Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2004. — С. 112–125.
4. Моченов А. В. Словарь современного жаргона российских политиков и журналистов / А. В. Моченов, С. С. Никулин, М. Д. Савваитова. — Москва: Эксмо, 2003. — 672 с.
5. Полехина Е. А. Молодёжный жаргон как объект лингвистического исследования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. — 2012. — № 1.(15) — С. 180–184.
6. Сусяков Т. Д. Сленг как явление современного общества / Т. Д. Сусяков, О. Н. Сусякова, Е. Ю. Лысенкова. — Москва: Флинта, 2016. — 216 с. — ISBN № 12.
7. Алимова Г. Ю. Молодёжный сленг и разговорная речь в современной лингвистике // Молодой учёный. — 2017. — № 12. — С. 345–348. — Текст: непосредственный.
8. Лакеев Д. М. Влияние молодежного сленга на развитие современного русского языка. — URL: https://xn—d1ailn.xn—p1ai/files/works/848_11594.pdf
9. Online Etymology Dictionary. — URL: <https://www.etymonline.com/>

«Язык и Интернет»: Netspeak как новый тип речи

Сафонов Иван Владимирович, студент
Московский университет «Синергия»

Статья посвящена теоретической реконструкции концепции *Netspeak*, предложенной Д. Кристалом в книге *Language and the Internet*. Несмотря на широкую цитируемость данной работы, многие её положения носят обзорный и декларативный характер, что обуславливает необходимость их систематизации и концептуального уточнения. Цель исследования — эксплицировать исследовательскую интуицию Кристалла и представить *Netspeak* как новый тип речи, сформировавшийся в условиях электронной коммуникации. На основе анализа книги рассматриваются процессы гибридизации устной и письменной речи в сетевой среде, утрата и компенсация ключевых свойств устного общения, модификация письменного текста, а также уникальные феномены интернет-коммуникации. Показано, что *Netspeak* возникает как системный продукт взаимодействия технологической среды и языковой адаптации и представляет собой самостоятельный тип речи, сопоставимый с устной и письменной коммуникацией.

Ключевые слова: Netspeak, сетевая речь, Дэвид Кристал, David Crystal, интернет-лингвистика, компьютерно-опосредованная коммуникация, электронная коммуникация, интернет-дискурс, чат-коммуникация, гибридизация речи, языковая адаптация, веб-коммуникация, виртуальное пространство, интернет-анонимность, гипертекст.

Language and the Internet: Netspeak as a New Type of Speech

The article offers a theoretical reconstruction of the concept of Netspeak proposed by David Crystal in Language and the Internet. Although widely cited, Crystal's work remains largely descriptive and requires further conceptual clarification. The aim of the paper is to explicate Crystal's research intuition and to present Netspeak as a new type of language shaped by electronic communication. The study examines the hybridization of speech and writing in online discourse, the loss and compensation of key features of spoken interaction, the transformation of written texts, and the emergence of unique phenomena of digital communication. Netspeak is interpreted as a systemic product of the interaction between technological environment and linguistic adaptation, comparable to spoken and written communication.

В последние десятилетия книга Д. Кристала «Language and the Internet» стала одним из наиболее цитируемых трудов в области интернет-лингвистики и компьютерно-опосредованной коммуникации. Концепция Netspeak широко используется в научных публикациях, посвящённых цифровому дискурсу. Вместе с тем сам исследователь подчёркивал предварительный характер своего описания: «Netspeak всё ещё находится на ранней стадии своего развития, и делать обобщения затруднительно. Поэтому я не питаю иллюзий, что эта книга может предложить лишь несколько размытый «снимок» того, как всё выглядело в данный исторический момент» [1, р. 239]. Действительно, некоторые важные выводы исследования оказались высказанными в чрезмерно публицистической, декларативной манере. Это не отменяет их значимости, но ставит вопрос о необходимости теоретической экспликации исследовательской интуиции в рамках прозрачной концептуальной схемы.

Цель настоящей статьи — реконструировать и концептуально уточнить представление Д. Кристала о Netspeak как новом типе речи, сопоставимом с устной и письменной коммуникацией.

Лингвистическая революция

Исторические технологические инновации редко воспринимаются современниками как революционные. Проникая в повседневную жизнь без деклараций и манифестов, они становятся её неотъемлемой частью — привычным порядком вещей. Лишь представив изумление человека начала XX века, наблюдающего, как его потомок проводит пальцем по тёмному стеклянному прямоугольнику, чтобы «прочитать письмо» или «увидеть лицо друга», можно в полной мере осознать радикальность произошедших изменений.

Именно о такой фундаментальной инновации писал в 2001 году один из основателей интернет-лингвистики, британский профессор Дэвид Кристал. В своей работе Language and the Internet он заявил, что с приходом Интернета в мире произошла лингвистическая революция:

появился новый, уникальный тип речи, сопоставимый по своей фундаментальности с устной и письменной, который он назвал Netspeak.

Данная статья рассматривает основные положения этой «лингвистической революции» и особенности Netspeak на основе идей Д. Кристала, с привлечением точных данных из его исследования.

По мысли Кристала, Netspeak возник в результате взаимодействия трёх сущностей: устной речи, письменной речи и интернет-технологии. Идею триединства сетевой речи он выразил формулой: Netspeak = speech + writing + electronically mediated properties [1, р. 48]. В то же время учёный отмечал, что основным знаковым кодом Интернета остается письменная форма языка [1, р. 18]. Эти утверждения могут показаться противоречивыми (новый тип речи, триединство — и при этом письменный код), если не учитывать, что тип речи (способ обмена информацией) определяется не только материальной формой знаков (звук или буквы), но также специфическими характеристиками и коммуникативными конвенциями, неотъемлемыми от конкретного речевого формата. Так, синхронность и интерактивность устного общения не выводятся напрямую из физической природы звуков, а статичность печатного текста — из графической формы документа.

Новый тип речи реализуется в различных формах интернет-коммуникации, которых на начало 2001 года Кристал насчитывал пять:

1. Чаты — аналог непосредственного неформального общения;
2. Сетевые игры (виртуальные миры) — игровое общение;
3. Форумы — аналог устных и письменных дискуссий;
4. Электронная почта — аналог обычной почтовой переписки;
5. Веб-коммуникация (веб-сайты и поисковые системы) — электронная версия печатных книг, журналов или брошюр.

Легко заметить, что первые четыре формы представляют собой разновидности интерактивного интернет-дис-

курса, тогда как последняя реализуется в монологичных типах авторских публикаций. Текст дискурса — это продукт коллективного творчества, созданный для потребления самими участниками, а не для третьих лиц, в то время как книжный текст предназначен именно для стороннего читателя. Поэтому чаты, форумы и электронные письма обнаруживают общие черты — неформальность, разговорную лексику, специальные элементы интернет-дискурса [1, р. 91, 92] — и отчетливо противопоставляются веб-коммуникации [1, р. 29]; этот вывод хотя явно и не формулируется, но отчетливо прослеживается в исследовании Кристала.

Конвертируясь в электронный формат, традиционные речевые практики видоизменяются: теряют одни свои свойства и приобретают другие. «Поэтому существуют традиционные виды языковой активности, которые данная среда может поддерживать весьма эффективно, и другие, которые она вообще не способна обрабатывать. Есть также некоторые виды языковой активности, доступные только в электронных средах и невозможные в любых других каналах коммуникации» [1, р. 24].

Синхронные чаты в наибольшей степени воспроизводят в электронной форме устную речь, а веб-коммуникация — самую рафинированную форму письменной речи, «книжную речь», в её интернет-исполнении [1, р. 41, 47]. Эти два вида электронной коммуникации Кристал использует для сравнения с их офлайн-аналогами, чтобы эксплицитировать те фундаментальные изменения, которые претерпевает речь в электронном канале коммуникации.

Гибридизация устной и письменной речи в сетевой среде

Своеобразие речи интернет-дискурса отмечали не только Кристал, но и многие другие исследователи. Наоми Барон метафорически охарактеризовала её как «язык-кентавр» — наполовину письмо, наполовину живая речь [1, р. 48]. Кристал также говорил о смешанной природе сетевой-речи [1, р. 29], хотя и не сводил к этому своё представление о Netspeak [1, р. 47]. В своей книге он приводит мнения исследователей, подтверждающие идею гибридности, дополняя их собственными комментариями. Так, Дэвис и Брюэр обратили внимание на спонтанность сетевого речепорождения: «электронный дискурс — это написанный текст, который зачастую воспринимается так, будто его пишут вслух — словно отправитель ведёт устный диалог письменно» [1, р. 47]. Патрисия Уоллес писала о радикальной неотредактированности чатов: «язык чат-групп... предоставляет область, в которой мы можем увидеть письмо в его спонтанном, неотредактированном, первозданном виде» [1, р. 170], то есть в виде, который, по характеристике Кристала, наиболее присущ устной речи [1, р. 26]. Дэвид Портер отмечал анонимность интернет-общения [1, р. 62] — позицию, которую активно разделял и сам Кристал [1, р. 166].

Заметим, что двусторонняя анонимность характерна прежде всего для письменной (книжной) коммуникации, где автор, как правило, ничего не знает о своём читателе и не может наблюдать за его реакциями, равно как и читателю зачастую неизвестна личность автора. В устном же диалоге идентичность собеседников очевидна. Даже если участникам разговора неизвестны имена и социальные роли друг друга, личность, внутренний мир, социальное отношение в значительной степени проявляются через внешний облик и невербальные сигналы. Мимика и интонация плохо поддаются сознательному контролю, что делает общение лицом к лицу ситуацией, в которой люди вольно или невольно предстают друг перед другом «без масок». Непосредственные эмоциональные реакции говорят больше, чем слова. Для снижения этого эффекта в офлайн-коммуникации нередко используют темные очки. В цифровом аналоге живой беседы роль темных очков выполняет текст, технически лишенный какой бы то ни было аудиовизуальной обратной связи.

В этом же ряду аргументов учёных, поддерживающих идею гибридности, стоят и собственные утверждения Кристала. Он отмечал, что любая из устоявшихся форм интернет-коммуникации (за исключением веб-страниц), несмотря на письменную форму, включает характеристики устной речи [1, р. 29]. Так, общение в чатах, на форумах и по электронной почте, по выражает срочность и энергичность, характерные для общения лицом к лицу, и подразумевает или требует немедленного отклика. [1, р. 29]. В то же время в этих формах сохраняются и свойства письменной речи — в частности, проявляется эффект «лингвистического следа» [1, р. 135] — электронный дискурс фактически протоколируется. Кристал иллюстрирует это примером из сетевого руководства: «Помните, что слова, внесённые вами в порыве вдохновения или негодования, останутся доступными вам (и каждому другому участнику) надолго после того, как ваши чувства утихнут» [1, р. 135]. Даже в синхронном чате, где реплики стремительно уходят за пределы экрана, новый участник всё ещё может видеть часть предыдущей переписки, что неминуемо влияет на его восприятие дискурса [1, р. 44].

Наблюдения Д. Кристала позволяют говорить о присутствии черт гибридности не только в электронном дискурсе, но и в веб-коммуникации, что отчасти расходится с его утверждением об отсутствии у неё признаков устной речи [1, р. 29]. Так, он отмечает, что информационный контент веб-сайтов лишь на первый взгляд напоминает статичную форму типографских публикаций, — в действительности он подвергается постоянному обновлению [1, р. 44]. Тем самым электронный текст демонстрирует свойства, характерные и для устной, и для письменной речи: книжный текст корректируется до публикации, а устная речь — во время и после произнесения [1, р. 26, 30].

Кроме того, высокая контекстуальность и свободная ассоциативная смена тем, характерные для устного общения [1, р. 146, 162], а также низкая контекстуальность и концентрация на главной теме, свойственные книжному

изложению [1, р. 27], также находят гибридную форму в электронном формате — гипертекстовой организации веб-контента. Читатель получает возможность следить за развитием основной мысли и, при желании, переходить по гиперссылкам, выстраивая собственную траекторию чтения.

Однако тезис о гибридности интернет-языка не отрицал, с точки зрения Кристала, сути произошедшей лингвистической революции. Подчёркивая это, он писал, что Netspeak — это «ни «говорящее письмо», ни «письменная речь»» [1, р. 238], и что сама постановка вопроса в рамках традиционной дихотомии «устное — письменное» методологически ограничена [1, р. 47].

Собственную позицию учёный формулирует следующим образом: «Netspeak не идентичен ни устной речи, ни письму, но избирательно и адаптивно демонстрирует свойства обоих» [1, р. 47]. Под «избирательностью» здесь понимается ситуативно обусловленный выбор речевых средств из арсенала устной и письменной речи. «Адаптивность» представляет собой более широкое понятие, предполагающее не только выбор, но и трансформацию этих средств в процессе их приспособления к техническим условиям интернет-коммуникации.

В полемике со сторонниками взгляда Наоми Барон Кристалу было важно показать, что Netspeak не сводится к простому смешению устной и письменной речи: преобразованные в процессе адаптации к сетевой среде, они начинают существенно отличаться от своих офлайн-аналогов.

Модификация устной речи в сетевой среде

Утрата ключевых свойств устной коммуникации

Прежде всего Кристал указывает на утрату в чате ключевых характеристик живой беседы, вследствие отсутствия непосредственной аудиовизуальной прямой и обратной связи.

Одним из следствий этого становится анонимность чата, лишаящая участников важного личностного контекста. Кристал приводит наблюдение Дэвида Портера о том, что «обезличенные голоса, брошенные среди незнакомцев», нередко приводят к недопониманию и вспышкам антагонизма [1, р. 62]. В отсутствие визуального и социального фона участники коммуникации вынуждены интерпретировать реплики, опираясь исключительно на текст, что повышает риск ошибочного прочтения.

Другой важной утратой является отмеченный Уильямом Миллардом «метакоммуникативный минимализм» интернет-общения [1, р. 41]. Непроизвольные и неосознаваемые сигналы, посредством которых в живой беседе выражается фатическая сторона коммуникации — отношение собеседников друг к другу, — в сетевом дискурсе практически отсутствуют. Электронный текст фильтрует такие сигналы, поскольку в него может попасть лишь осознанно и намеренно набранная информация.

Наконец, отсутствие немедленной слуховой и визуальной обратной связи не позволяет своевременно уточнять и корректировать высказывания уже на этапе их порождения. В устной речи перебивания, подтверждающие междометия, жесты и мимика позволяют говорящему оперативно исправлять формулировки. В чат-дискурсе при обмене полностью сформулированными репликами «нет никакого способа для участника понять, насколько успешным является сообщение, пока оно пишется — было ли оно понято или нуждается в исправлении» [1, р. 30].

Таким образом, в интернет-дискурсе значительная часть интерактивных механизмов, поддерживающих связность и гибкость устного диалога, оказывается утраченной.

Компенсаторные механизмы Netspeak

Четвертым компонентом формулы speech + writing + electronically mediated properties вполне заслуженно можно было бы назвать пользовательский креатив, которому Кристал уделяет в книге особое внимание. Именно напряжение между техническими ограничениями среды и коммуникативными потребностями пользователей порождает творческую активность, позволяющую в известной мере снимать эти противоречия [1, р. 24, 179].

Так, в ответ на утрату «ключевых свойств устного общения» интернет-культура выработала целый набор компенсаторных средств, призванных восполнить отсутствие паравербальных и метакоммуникативных элементов [1, р. 34].

Для передачи интонации, эмоций, экспрессии и прагматики в сетевом общении используются:

- смайлы (эмотиконы, эмодзи);
- дублированные буквы и знаки препинания, передающие экспрессию и звучание (например, «What????!!!», «Hellllllloooooo!»);
- капслок (CAPS LOCK), ассоциирующийся с повышенной громкостью или высотой звука;
- специальные символы, включённые в состав слов (\$, @, &, # и др.), придающие им дополнительный смысл;
- метакомментарии в угловых скобках или между звёздочками (своего рода «голос за кадром», например: «<Бенни тихо смеётся>»);
- и другие параграфемические средства.

Примечательно, что невербальные компоненты устного общения в цифровой среде передаются средствами параграфемии: паралингвистические уровни устной и письменной речи фактически сливаются, образуя единый параязык интернет-текста.

По словам Кристала, «эти особенности Netspeak эволюционировали как способ избежать двусмысленностей и недопонимания, возникающих в ситуации, когда письменному языку приходится нести бремя устной речи» [1, р. 39]. Здесь речь идет уже не о феноменальной гибридности (смешении признаков), а о гибридности функциональной, имеющей вынужденный характер: письменному

языку чатов действительно приходится «нести бремя устной речи».

Другую группу компенсаторных стратегий можно охарактеризовать как приёмы сетевой скорописи. Желание использовать Netspeak «в истинно разговорной манере» [1, р. 39] потребовало поддержания естественного темпа диалога, учитывая, что скорость набора текста на клавиатуре существенно уступает скорости устной речи [1, р. 40]. В ответ на это возникли приёмы скорописи, использующие «принцип экономии нажатия клавиш» [1, р. 87]:

- минимализм высказываний;
- строчная запись (отказ от заглавных букв);
- широкое использование аббревиатур и элементов языка SMS;
- краткие условные обозначения (например, <g> = grin, «улыбка»);
- игнорирование строгих орфографических и пунктуационных норм — как точно отметили Хейл и Скэнлон, «никто не читает электронные письма с красной ручкой в руке» [1, р. 128];
- и другие приёмы.

Таким образом условия мгновенной и быстрой переписки способствуют созданию определённого набора языковых особенностей [1, р. 11]. Смайлы, дублированные знаки, аббревиатуры, строчная запись и неотредактированные сообщения становятся примечательной особенностью сетевого сленга [1, р. 39, 84]; языковая корректность приносится в жертву скорости и эффективности коммуникации [1, р. 88, 128].

Уникальные феномены интернет-дискурса

Наконец, в отличие от устной речи, интернет-курс порождает уникальные феномены, не сводимые ни к утрате невербальных сигналов, ни к компенсации их отсутствия.

Ключевой из них — анонимность интернет-дискурса [1, 50–51, 166]. Кристал описывает цифровой аватар — как возможность воплотить в коммуникативном пространстве свой желаемый образ [1, р. 160]; отрицательным следствием анонимности является деструктивное поведение в сети («действие за ложной личностью делает людей менее сдержанными» [1, р. 51]), а компенсаторикой этого недостатка — добровольная модерация: «Само присутствие модераторов в чатах... — это интересная условность, свидетельствующая о том, что участники признают необходимость некоторого внешнего контроля для предотвращения анархии и разрешения внутренних споров, даже ценой личной свободы, которая, как предполагается, является отличительной чертой присутствия в интернете» [1, р. 71].

Другим уникальным элементом общения в сети является коммуникативная пауза, вызванная технической задержкой (лаг) [1, р. 31]. Для получателя молчание собеседника становится источником неопределённости: невозможно определить, связана ли пауза со сбоем связи или

является осознанным коммуникативным жестом. В телефонном разговоре эту проблему легко разрешают устоявшиеся речевые практики («Ты на связи?»). В чатах же подобные уточнения невозможны: канал не предоставляет средств для различения технического сбоя и намеренной паузы. В результате задержка ответа обретает самостоятельное прагматическое значение, становясь источником интерпретаций, чуждых живой беседе [1, р. 31].

Таким образом, устная речь, воспроизводимая в электронном формате, претерпевает системные изменения. В электронной версии живого общения она перестаёт звучать и передаётся в форме письменных реплик; она не может опираться на аудиовизуальную связь, лишается естественных метакоммуникативных и паравербальных сигналов, заменяет их паракомпенсаторными средствами, и приобретает черты сверхминималистичности и анонимности.

Модификация письменной речи в сетевой среде

Метаморфозы в цифровой среде происходят не только с устной, но и с письменной речью. Кристал ничего не пишет об утрате каких-либо ключевых свойств письменной речи в интернет-текстах (хотя споры между сторонниками и противниками электронных книг свидетельствуют о том, что такие утраты всё-таки имеются). Он также, лишь слегка касается адаптивных преобразований письменной речи к электронной среде. Фактически они остаются либо незаметными для читателя (HTML-вёрстка) [1, р. 199], либо носят характер всего лишь стилистической оптимизации: «Ищите в Интернете не художественную прозу, а неожиданное повествование, драматическую историю, изложенную в 150 словах... Думайте о блестящем рекламном тексте, а не о многословной литературе» [1, р. 200]. Ориентация на краткие, ёмкие, легко воспринимаемые сообщения во многом обусловлена ограниченным размером экрана, затрудняющим чтение пространственных текстов.

При этом самым ярким, ключевым свойством модифицированной письменной речи становятся её уникальные элементы. Веб-страница — это среда модернизированной графики: опубликованные тексты наполняются гиперссылками, динамическими элементами, а статичные иллюстрации часто заменяются мультимедийными объектами. Использование виртуальных точек входа — кнопок, гиперссылок, раскрывающихся списков и других интерактивных элементов — делает возможной панорамную и одновременно концентрированную презентацию контента. Возникает эффект нелинейного восприятия: элементы экрана конкурируют за внимание читателя, и «взгляд движется по странице в произвольном порядке, определяемом интересом пользователя и дизайнерским мастерством, фокусируясь на определённых частях страницы и игнорируя другие» [1, р. 196]. Гипертекстовая организация веб-страниц обуславливает расширение содержания и «взаимопроницаемость текстов». Все эти

эффекты принципиально недоступны типографскому тексту [1, p. 46].

Однако визуальную динамику и интерактивность веб-контента Кристал осмысливает прежде всего как технологически усиленную графику — письменную речь, ассимилировавшую новые возможности. Такой подход представляется как минимум недостаточным. Нажатие кнопки, переход по ссылке — это действия, запускающие ответ системы. Тем самым ключевое свойство устной коммуникации (действие) интегрируется с письменной речью, становясь естественным компонентом интернет-коммуникации.

Если принять этот факт, формула Кристала (speech + writing + electronically mediated properties) перерастает в идею технологического синтеза устной и письменной коммуникации: текст в интерактивном интерфейсе перестаёт быть исключительно объектом восприятия и превращается в среду взаимодействия.

В итоге, книжные тексты, опубликованные на веб-страницах, попадают в принципиально иное визуальное и функциональное пространство. В этом пространстве они обретают дополнительные выразительные и продуктивные свойства: модернизированную параграфистику, нелинейность восприятия, гипертекстуальность, обновляемость и инструментальную интерактивность.

Кристал считал, что наиболее радикальное влияние на формирование сетевой речи оказала сама среда Интернета. Рассмотрению этого тезиса посвящён следующий подраздел.

Коммуникативная среда интернет-дискурса: условия формирования Netspeak

По определению Д. Кристала, «Интернет — это электронная, глобальная и интерактивная среда коммуникации, и каждое из этих свойств оказывает влияние на характер языка, используемого в ней. Наиболее фундаментальное воздействие исходит непосредственно из электронной природы канала связи» [1, p. 24].

Уточним содержание этих характеристик.

Термин *interactive* в работе Кристала обозначает исключительно речевое и социальное взаимодействие между участниками коммуникации. Это взаимодействие присутствует во всех формах интернет-дискурса — от чатов до электронной почты. Что касается веб-коммуникации, Кристал фиксирует здесь лишь начальный этап формирования социальной интерактивности (на момент 2001 года) и связанные с этим ограничения. Так, гиперссылки позволяют «обращаться к знаниям владельцев сайтов, но они не могут достичь наших знаний» [1, p. 204]; вместе с тем «на сайтах появились такие блоки, как «Контакты», «Отправить письмо», «Присоединиться к рассылке»...» [1, p. 204]. Сегодня к такому пониманию интерактивности следует добавить возможность взаимодействия пользователя с контентом и интерфейсами.

Глобальность интернет-дискурса (прежде всего чатов, форумов, сетевых игр) — это технологическая возможность соединять на одной площадке синхронно и террито-

риально удалённых пользователей, это та самая «языковая активность, невозможная в любых других каналах коммуникации», о которой говорил Кристал [1, p. 24]. В веб-среде это свойство проявляется в гипертекстуальности (потенциальной связанности текста с неограниченным числом других текстов) и массовом охвате аудитории.

Наконец, электронная природа интернета представляет собой, с одной стороны, совокупность его технологических возможностей (глобальность, интерактивность, гипертекстуальность, мультимедийность); с другой — встроенные ограничения: размер экрана, необходимость набора текста, задержки передачи данных и др.

Как эти характеристики влияют на специфику сетевой коммуникации? По Кристалу, столкновение с ограничениями стимулирует креативность пользователей [1, p. 16, 179], побуждая «адаптировать язык к требованиям новых ситуаций» [1, p. 242]; глобальность и интерактивность позволяют апробировать и закреплять компенсаторные приёмы, тем самым превращая их в устойчивые конвенции («Люди обладают большей властью влиять на язык интернета, чем в любых других медиа, поскольку они действуют по обе стороны коммуникативного разрыва — приёма и производства» [1, p. 208]).

Коммуникативные конвенции могут носить универсальный или локальный характер — в соответствии с социальной структурой интернета, который одновременно выступает и «глобальной деревней» [1, p. 5–6], и совокупностью сообществ по интересам [1, p. 59]. В первом случае формируются универсальные тенденции (например, приёмы скорописи и паракompенсаторики), во втором — маркеры групповой идентичности, выполняющие консолидирующую и барьерную функции.

Чтобы более конкретно понять, что и как именно меняет интернет в структуре речи, стоит сопоставить сетевую среду с естественными средами устной и письменной коммуникации.

Устная речь разворачивается в физическом пространстве — аудиальном, визуальном, кинестическом. В это пространство речь нельзя записать, её в нём можно только произнести. Наличие конкретного адресата и взаимные ожидания речевого взаимодействия определяют спонтанность фраз; отсутствие времени на планирование обуславливает повторы, перефразирования, неточность лексики. Коммуниканты разделяют общий контекст, значительная часть которого не проговаривается. Невербальные средства (интонация, мимика, жесты) дополняют смысл, а немедленная обратная связь позволяет корректировать высказывание на ходу. Личность собеседника максимально проявлена — физиогномически и в произвольных реакциях.

Письменная речь опирается на материальный носитель (прежде всего бумагу). Текст создается в отсутствие адресата, а его фиксация и временной разрыв между созданием и чтением дают возможность планировать, редактировать, возвращаться к написанному. Поскольку адресат часто неопределён и может не знать контекста,

возникает требование полноты и эксплицитности. Отсутствие обратной связи и невербальной поддержки вынуждает полностью выражать смысл вербально. Автор остается для читателя абстракцией — его идентичность лишь угадывается по произвольно набранному тексту.

В итоге, среда предопределяет не только форму речи (звук или графика), но и её фундаментальные свойства: личностную выраженность, высокую контекстуальность, фрагментарность, неточность и слабую структурированность устной речи — и, напротив, относительную анонимность, низкую контекстуальность, полноту, точность и структурированность речи письменной.

Интернет-среда не дублирует ни устную, ни письменную речь. Это технологически созданное виртуальное пространство, в котором свойства традиционных видов речи перестают быть альтернативой. Здесь непосредственный контакт не отменяет анонимности, спонтанно произнесённая реплика оставляет письменный след, а физическое действие замещается инструментальным взаимодействием с контентом.

Текст в этой среде встроен в активный и отзывчивый интерфейс: он сопровождается всплывающими подсказками, насыщен гиперссылками, поисковые системы отвечают на запросы пользователей, статичные иллюстрации уступают место мультимедиа. В этом смысле цифровая среда, соединяя традиционные формы коммуникации, «оживляет» письменный текст, превращая его в динамическое пространство взаимодействия.

Виртуальное пространство цифровой коммуникации неотделимо от физического взаимодействия пользователя с устройством: акт чтения и общения осуществляется через интерфейс, соединяющий экран, клавиатуру и телесные действия пользователя. Благодаря этому так-

тильно-визуальному контакту виртуальное общение обретает дополнительную достоверность, а эффект присутствия перестает быть чисто метафорическим.

Освоение сетевой среды происходило через творческую адаптацию языка к техническим условиям коммуникации, что привело к формированию устойчивого комплекса компенсаторных и инновационных средств, придающих интернет-дискурсу и электронным публикациям их узнаваемое своеобразие [1, p. 18, 197, 208].

Именно здесь — на пересечении технологической среды, языковой адаптации и интерактивного взаимодействия — возникает Netspeak: не как сумма устного и письменного, а как системный продукт электронной коммуникации, реализующий ту самую «лингвистическую революцию», о которой писал Кристал.

Заключение

В заключение представляется возможным предложить рабочее определение Netspeak, поскольку в книге британского учёного оно не сформулировано в явном виде. Определение носит гипотетический характер и рассматривается как попытка концептуального уточнения исследовательской интуиции Д. Кристалла.

Netspeak — это новый тип речевой деятельности (способ обмена информацией), функционирующий в виртуальном интернет-пространстве, которое воспроизводит и соединяет отдельные элементы сред устной и письменной коммуникации. Эта среда позволяет реализовывать потенциал устной и письменной речи в ограниченной или, напротив, усиленной форме. Netspeak включает систему компенсаторных и инновационных коммуникативных средств, отсутствующих в традиционных видах речи.

Литература:

1. Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
2. Baron N. S. Computer-Mediated Communication as a Force in Language Change // Visible Language. 1984. Vol. 18. P. 118–141.
3. Wallace P. The Psychology of the Internet. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
4. Davis B. H., Brewer J. P. Electronic Discourse: Linguistic Individuals in Virtual Space. Albany: State University of New York Press, 1997.
5. Porter D. (ed.) Internet Culture. New York; London: Routledge, 1996.
6. Millard W. B. I Flamed Freud: A Case Study in Teletextual Incendiarism // Internet Culture / ed. by D. Porter. New York; London: Routledge, 1996. P. 145–159.
7. Hale C., Scanlon J. Wired Style: Principles of English Usage in the Digital Age. New York: Broadway Books, 1999.

Формула гениальности И. А. Бунина: лингвопоэтический и квантитативный анализ

Чесалина Елена Львовна, преподаватель русского языка
Университет Саленто (г. Лечче, Италия)

В статье предпринимается попытка комплексного описания феномена художественного языка И. А. Бунина на основе данных лингвопоэтики, квантитативной лингвистики и эстетической теории. Обобщая результаты отечественных

и зарубежных исследований, автор предлагает модель «формулы гениальности» Бунина, понимаемой как система взаимодействующих параметров: контраста, ритма и лаконизма [1, с. 5–8], [2, с. 11–19]. Особое внимание уделяется синестезии, номинативному характеру прозы, сенсорной плотности текста и принципу гармонии, соотносимому с законом золотого сечения [7, с. 64–70].

Ключевые слова: И. А. Бунин, идиостиль, лингвопоэтика, квантитативная лингвистика, синестезия, семантическая компрессия, золотое сечение.

Введение

Проза Ивана Алексеевича Бунина неоднократно становилась объектом филологического анализа: исследовались её лексическая организация, синтаксическая структура, образная система, а также философско-эстетические основания [3, с. 9–14], [4, с. 27–30]. Однако до настоящего времени эти наблюдения, как правило, рассматривались разрозненно. Цель данной статьи — обобщить существующие исследования и предложить интегративную модель, условно обозначаемую как «формула гениальности» Бунина, в которой художественная интуиция писателя соотносится с универсальными законами гармонии [5, с. 64–70].

Методологическую основу работы составляют труды Н. А. Николиной,

Н. А. Фатеевой, Н. А. Кожевниковой, Н. В. Пращерук, а также исследования в области квантитативной лингвистики (М. Ю. Мухин и др.).

1. Гармония как универсальный принцип художественного текста

Гармония в искусстве понимается не как отсутствие противоречий, а как их уравновешенность. В применении к прозе Бунина данный принцип может быть описан через ряд универсальных закономерностей [7, с. 64–70].

1.1. Принцип золотого сечения

Закон золотого сечения ($\phi \approx 0,618$) традиционно связывается с ощущением завершённости и внутреннего равновесия формы [8, с. 91–96]. В ряде рассказов Бунина кульминационные моменты и ключевые смысловые формулы располагаются в точках, близких к этой пропорции [7, с. 112–118]. Подобная композиционная организация особенно наглядна в малой прозе («Солнечный удар», «Лёгкое дыхание»), где переход от экспозиции к эмоциональному пику осуществляется интуитивно точно.

1.2. Единство и борьба противоположностей

Гармония бунинского мира строится на контрасте: жизнь и смерть, свет и тьма, экстаз и утрата [4, с. 88–93]. Любовь у Бунина почти всегда сопряжена с конечностью, что усиливает интенсивность переживания [10, с. 142–148]. Противоположные начала не уничтожают друг друга, а образуют напряжённое равновесие.

1.3. Закон экономии художественных средств

Бунинский лаконизм соотносим с принципом экономии: в тексте отсутствуют нефункциональные элементы [1, с. 76–82]. Каждая деталь либо несёт семантическую нагрузку, либо усиливает чувственное воздействие. Это роднит его прозу с «элегантным доказательством» в математике, где краткость является признаком совершенства [6, с. 59–63].

1.4. Ритмическая симметрия

Проза Бунина организована ритмически: повторы, параллельные конструкции, кольцевая композиция создают эффект динамической симметрии [2, с. 132–138]. При этом полная симметрия избегается — небольшие отклонения формируют ощущение жизни и движения.

2. Формула гармонии и идиостиль Бунина

Обобщая наблюдения, гармонию бунинского текста можно представить в виде условной формулы:

$$H = f(C, R, L),$$

где C (Contrast) — глубина и напряжённость противоположностей,

R (Rhythm) — ритмическая организация и повторяемость,

L (Laconicism) — семантическая компрессия и экономия средств [1, с. 91–94], [2, с. 157–160].

2.1. Фрактальность и принцип самоподобия

Бунинская деталь нередко содержит «код» целого произведения. Запах, цвет или жест репрезентируют эпоху, судьбу и философский смысл текста, что позволяет говорить о фрактальной организации художественного мира [4, с. 101–106].

2.2. Сенсорная комбинаторика и синестезия

Одной из ключевых черт идиостиля Бунина является синестезия: смешение зрительных, слуховых, тактильных и обонятельных ощущений [2, с. 201–206], [9, с. 57–61]. Цвет приобретает температуру, звук — плотность, запах — временную глубину. Это обеспечивает эффект физического присутствия читателя в тексте.

3. Квантитативные параметры бунинской прозы

3.1. Объём и семантическая плотность

Статистический анализ цикла «Тёмные аллеи» показывает, что средний объём рассказа составляет около 1700 слов, что ниже среднего показателя классического short story [6, с. 141–146]. При этом концентрация эпитетов и сенсорной лексики аномально высока, что позволяет говорить о максимальном «удельном весе» смысла на единицу текста [6, с. 94–99].

3.2. Номинативный характер речи

Квантитативные исследования фиксируют повышенную долю имён существительных и прилагательных и относительно низкую глагольность. Мир Бунина предстает не как процесс, а как совокупность состояний и предметов, что создаёт эффект статики и «вещности».

3.3. Сравнительный контекст

В сопоставлении с А. П. Чеховым, В. В. Набоковым и Л. Н. Толстым Бунин демонстрирует наивысший индекс семантической компрессии при сравнительно небольшом объёме текста [3, с. 58–63], [6, с. 121–126]. Его идиостиль ориентирован не на развертывание сюжета, а на предельную интенсивность восприятия.

4. Синтаксис как инструмент чувственного воздействия

Синтаксическая организация прозы Бунина выполняет не только структурную, но и физиологическую функцию [1, с. 132–138], [3, с. 44–49]:

- ряды однородных членов формируют эффект сенсорного накопления [1, с. 135–137];
- многосоюзие замедляет темп и имитирует созерцательное или трансовое состояние [8, с. 83–87];
- бессоюзие используется для передачи шока и резкой смены впечатлений [3, с. 58–63];
- инверсия и ритмический период выстраивают волнообразную интонацию [8, с. 91–94];
- номинативные конструкции усиливают предметность мира [1, с. 109–113];
- тире и паузы функционируют как точки чувственного напряжения [9, с. 57–61].

5. Сенсорная доминанта и синестетическая природа прозы Бунина

Одним из центральных компонентов «формулы гениальности» Бунина является феномен синестезии — одновременной активизации нескольких каналов восприятия [2, с. 201–206], [9, с. 57–61]. В отличие от условного деления на визуалов, аудиалов и кинестетиков, Бунин представляет собой редкий тип художественного синестета, что неоднократно отмечалось как в автобиографической прозе («Жизнь Арсеньева»), так и в работах исследователей [4, с. 101–106].

5.1. Визуальная доминанта

Современники (К. И. Чуковский) подчеркивали исключительную «зрячесть» Бунина [4, с. 88–93]. Его проза отличается графичностью и живописностью: внимание к оттенкам света, цветовым полутонам, отражениям и преломлениям

[3, с. 37–41]. В текстах формируется особая «оптика повествования», где реальность нередко воспринимается через призмы, зеркала, стекла, что выполняет функцию нарративного фильтра [8, с. 54–59].

5.2. *Тактильность и телесность*

Эмоции у Бунина почти всегда описываются как физические состояния: холод, жар, тяжесть, укол, удар [4, с. 142–148]. Любовь переживается телом, что особенно заметно в рассказах «Солнечный удар», «Кавказ», «Стёпа» [4, с. 149–153]. Эта кинестетическая насыщенность превращает чувство в физиологический опыт [10, с. 88–93].

5.3. *Обоняние как механизм памяти*

Запах в прозе Бунина выполняет функцию «машины времени»: он мгновенно активизирует память и разрушает линейность времени [4, с. 101–106]. Исследователи отмечают исключительную плотность ольфакторной лексики, не имеющую аналогов в русской классике [1, с. 76–82].

5.4. *Акустическая организация текста*

Бунин — мастер тихих, приглушённых звуков [8, с. 83–87]. Аллитерация и ассонанс используются не декоративно, а функционально, воспроизводя физическое звучание описываемого объекта [9, с. 57–61]. Тишина в его прозе приобретает статус самостоятельной акустической величины [2, с. 132–138].

6. Синтаксис и «плотный текст»

Исследования ИРЯ РАН вводят понятие «плотного текста» применительно к прозе Бунина [1, с. 91–94]. Под плотностью понимается высокая концентрация смыслов и ощущений на минимальном текстовом пространстве [6, с. 72–75].

6.1. *Кумулятивный синтаксис*

Бунин широко использует ряды однородных членов, создавая эффект сенсорного накопления [1, с. 135–137]. Одно предложение может одновременно задействовать зрение, слух и осязание, что делает текст трудным для быстрого чтения [2, с. 157–160].

6.2. *Полисиндетон и асиндетон*

Многосоюзи́е замедляет темп и вводит читателя в состояние созерцательного транса [8, с. 83–87], тогда как бессою́зи́е применяется для передачи шока, внезапности и катастрофы [3, с. 58–63]. Эти приёмы формируют кинематографический монтаж прозы [8, с. 91–94].

6.3. *Номинативный строй.*

Высокая частотность существительных и прилагательных при относительном снижении глагольности создаёт эффект статики и «вещности» [1, с. 109–113]. Мир Бунина не развивается, а существует как совокупность состояний [6, с. 94–99].

7. Квантитативный анализ малой прозы

7.1. *Объём и лаконизм*

Статистический анализ цикла «Тёмные аллеи» (около 64 000 слов, 38 рассказов) показывает средний объём около 1 700 слов на рассказ, что ниже среднего показателя классического short story (1 500–7 000 слов) [6, с. 141–146]. Это подтверждает ориентацию Бунина на семантическую компрессию [6, с. 94–99].

7.2. *Части речи и сенсорная лексика*

Компьютерный анализ («Лёгкое дыхание», «Солнечный удар») выявляет:
— доминирование существительных (32–34 %),

- пониженную долю глаголов (14–16 %),
- аномально высокую плотность прилагательных (до 14–18 %),
- повышенную частотность союзов «и», формирующих ритм [6, с. 167–170].

7.3. Золотое сечение как композиционный принцип

Анализ рассказа «Лёгкое дыхание» показывает, что ключевые сюжетные узлы (признание Оли Мещерской и сцена убийства) располагаются в точках малого (0,382) и большого (0,618) золотого сечения [5, с. 112–118]. Это подтверждает гипотезу о математически выверенной гармонии композиции, ранее выдвинутую Л. С. Выготским [5, с. 118–121].

Заключение

Проза И. А. Бунина представляет собой высокоорганизованную художественную систему, в которой интуитивное мастерство писателя соотносится с универсальными законами гармонии. Его «формула гениальности» основана на сочетании контраста, ритма и лаконизма, реализуемых через синестезию, номинативность и семантическую компрессию [1, с. 118–121], [7, с. 151–154]. Бунинский текст не столько сообщает, сколько заставляет пережить — телесно, зрительно и акустически.

Именно в этом заключается его непреходящая художественная ценность.

Литература:

1. Николина, Н. А. Лингвопоэтика художественного текста / Н. А. Николина. — М.: Флинта, 2003. — 256 с. — Текст: непосредственный.
2. Фатеева, Н. А. Интертекстуальность и поэтика / Н. А. Фатеева. — М.: Языки славянской культуры, 2007. — 368 с. — Текст: непосредственный.
3. Кожевникова, Н. А. Язык и стиль художественной прозы / Н. А. Кожевникова. — М.: Наука, 1991. — 176 с. — Текст: непосредственный.
4. Пращерук, Н. В. Поэтика прозы И. А. Бунина / Н. В. Пращерук. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. — 212 с. — Текст: непосредственный.
5. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М.: Искусство, 1987. — 344 с. — Текст: непосредственный.
6. Мухин, М. Ю. Квантитативная лингвистика и стилистика текста / М. Ю. Мухин. — Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. — 284 с. — Текст: непосредственный.
7. Гика, М. Эстетика пропорций в природе и искусстве / М. Гика. — М.: Искусство, 1966. — 220 с. — Текст: непосредственный.
8. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста / Ю. М. Лотман. — Л.: Просвещение, 1972. — 272 с. — Текст: непосредственный.
9. Якобсон, Р. Работы по поэтике / Р. Якобсон. — М.: Прогресс, 1987. — 464 с. — Текст: непосредственный.
10. Бердяев, Н. А. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. — М.: Республика, 1994. — 399 с. — Текст: непосредственный.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 8 (611) / 2026

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

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

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

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

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 04.03.2026. Дата выхода в свет: 11.03.2026.

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

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

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.