

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



26 2026
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 26 (629) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображена *Александра Сергеевна Дубровина* (1986), кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Федерального научного центра биоразнообразия наземной биоты Восточной Азии Дальневосточного отделения Российской академии наук.

Александра Сергеевна родилась в селе Черноручье Лазовского района Приморского края. В 2008 году она окончила Дальневосточный государственный университет по специальности «биохимия», а в 2010 году защитила диссертацию на соискание степени кандидата биологических наук по специальности «биотехнология».

Область научных интересов Александры Дубровиной — биотехнология. Ее работа посвящена разработке новых подходов для направленной регуляции свойств растений, ведущих к изменению их продукционных свойств, стрессоустойчивости и других характеристик в желаемом направлении.

В настоящее время разработка новых подходов для изменения различных характеристик растений — чрезвычайно актуальная задача, поскольку получение высокопродуктивных и высокоустойчивых растений с помощью экологически чистых и генетически безопасных подходов до сих пор остается нерешенной проблемой, которая приводит к многомиллионным потерям вследствие снижения или потери урожайности сельскохозяйственных культур в нашей стране.

Александра Сергеевна показала, что с помощью обработки поверхности растения экзогенными дцРНК

и киРНК можно вызвать замолкание генов, активная экспрессия которых препятствует повышению качества определенных характеристик растений, и определила возможность влияния на экспрессию генов растений и направленного изменения исследуемых свойств растений с помощью внешней обработки поверхности растения водными растворами двухцепочечных РНК.

Дубровина — лауреат премии Президента Российской Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых за 2021 год. Премия присуждена за развитие новых подходов для индукции РНК-интерференции и направленной регуляции работы генов растений. Показана возможность регулировать экспрессию генов растений и целенаправленно изменять их свойства путем внешней обработки поверхности растения растворами двухцепочечных РНК.

Александра Сергеевна также удостоена медали РАН с премией для студентов высших учебных заведений (2008); является победителем российского конкурса «Для женщин в науке» L'Oreal (2013); удостоена премии имени академика ВАСХНИЛ Б. А. Неунылова по направлению «физико-химическая биология» за цикл работ «Изучение механизмов устойчивости к стрессам и старения у растений с помощью молекулярно-биологических методов» (2015).

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Ахматова Ю. А.

Формирование фонематических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами игровой деятельности 423

Белая Н. С., Ярулина А. О.

Развитие навыков аудирования на уроках английского языка в средней школе 425

Беляева С. А.

Анализ личностного профиля десятиклассников, обучающихся в психолого-педагогическом классе 427

Борознова Л. В.

Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей физической культуры 431

Грецова Л. Э., Пуларгина М. Н., Курдыш Н. В.

Технология живого таймлайна (исторической ленты времени) в ознакомлении старших дошкольников с историей и культурой родного края 434

Грубенкова Р. М.

Тьюторское сопровождение социально-культурной адаптации первокурсников: опыт применения творческих мастерских «Арт-флористика» 436

Доан Тхи Минь Ханг, Хо Тху Нгок

Применение искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного: преимущества и недостатки 438

Золотухина М. Ю.

Совершенствование методической работы в техникуме: инновационные подходы и пути их внедрения 441

Келеменян М. М.

Система организации здоровьесберегающей среды путём создания школьного агропарка ... 443

Коньшева А. В.

Подходы к определению функций математической подготовки инженерно-технических кадров в вузе 446

Манина А. Д., Байтерякова Ю. Д.

Типология функциональных состояний у студентов специальной медицинской группы по данным педагогического тестирования 447

Махалина Е. Н., Музагитова И. М.

От разработки методических рекомендаций к внедрению в сетевые профессиональные образовательные организации: опыт базовой профессиональной образовательной организации 450

Мельничук Е. В., Ягодина Н. В.

Превращение цифровых заданий в реальные учебные результаты у младших школьников ... 452

Менькин В. Е.

Психологическая реабилитация несовершеннолетних, пострадавших от преступлений 454

Михайлова Д. Ю.

Использование дидактических игр с предметными картинками в формировании навыков словоизменения у детей старшей группы с общим недоразвитием речи 456

Мишекин Д. И.

Иммерсивные технологии в обучении: как VR/AR меняют будущее образования 458

Ромашова И. М.

Значение игры в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья ... 459

Савенкова Д. С.

Взаимосвязь процессов саморазвития и самоменеджмента обучающегося в практике профессиональной подготовки 461

Слипенко Е. Д.

Развитие просодической стороны речи у старших дошкольников с ДЦП и дизартрией средствами театра теней 463

Танашева К. Ж., Танашева Б. Ж., Кабыкен Е. Ж.
Вектор вовлеченности: интерактивные технологии как инструмент гуманистического воспитания современных подростков 467

Феденёва Е. С.
Педагогический потенциал технологии «эдьютейнмент» в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с задержкой психического развития 470

Яковлев Д. В., Лазовская О. А., Недобойко И. А., Недобойко И. О.
Искусственный интеллект как воспитатель: цифровой помощник или угроза человечности? 471

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ховрич Е. Р.
Зритель и выставочное пространство: особенности экспозиционного решения выставки «Передвижники» в Государственной Третьяковской галерее 474

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Павлова С. В.
Синтез художественного и документального начал в сборнике рассказов З. Прилепина «Ополченский романс» 476

Пасаженикова А. А.
Греческая трагедия как один из элементов архитектуральности романа Д. Тартт «Тайная история» 478

Попкова Н. А.
Особенности перевода военно-технической терминологии 481

ФИЛОСОФИЯ

Смолин К. Е.
Гармоническая теория эмуляции: философский взгляд на природу реальности и сознания 484

ПЕДАГОГИКА

Формирование фонематических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами игровой деятельности

Ахматова Юлия Александровна, учитель-логопед
МДОУ детский сад № 81 «Золотой ключик» г. Волжского (Волгоградская область)

В статье рассматривается проблема формирования фонематических представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обосновывается необходимость использования игровой деятельности как ведущего средства коррекционно-развивающей работы. Представлены основные направления логопедической работы, приемы игровых технологий и результаты их применения в практике дошкольного образования. Делается вывод о высокой эффективности игровых методов в развитии фонематических процессов и подготовке детей к обучению грамоте.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, фонематические представления, фонематическое восприятие, игровая деятельность, дошкольный возраст, логопедическая работа.

Введение

Современная система дошкольного образования уделяет особое внимание речевому развитию детей как одному из важнейших условий успешной социализации и дальнейшего обучения. Среди различных речевых нарушений значительное место занимает общее недоразвитие речи (ОНР), характеризующееся несформированностью всех компонентов речевой системы при сохранном слухе и интеллекте ребенка. [3].

Одной из наиболее значимых проблем при ОНР является недостаточная сформированность фонематических процессов. Дети испытывают трудности в различении и распознавании звуков речи, определении их последовательности в слове, выделении отдельных фонем. Указанные нарушения негативно влияют на овладение навыками чтения и письма в школьном возрасте. [6].

Практика показывает, что эффективность коррекционной работы значительно возрастает при использовании игровых технологий. Игра позволяет создать естественную речевую среду, поддерживать устойчивую мотивацию и обеспечивать активное участие ребенка в образовательном процессе. [4].

Цель статьи заключается в рассмотрении возможностей игровой деятельности как средства формирования фонематических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретические аспекты формирования фонематических представлений

Фонематические представления представляют собой систему знаний ребенка о звуковом составе языка, осно-

ванную на способности различать, узнавать и анализировать фонемы. Они формируются постепенно и являются результатом развития речевого слуха, фонематического восприятия и языкового анализа. [1].

В норме к старшему дошкольному возрасту ребенок способен: различать звуки речи на слух; выделять первый и последний звук в слове; определять количество звуков; устанавливать последовательность звуков в слове; выполнять простейший звуковой анализ.

У детей с ОНР данные навыки оказываются недостаточно сформированными. Наиболее типичными проявлениями являются смешение сходных фонем, замены звуков, трудности определения позиции звука в слове и нарушения звукового анализа. [3].

Недостаточная сформированность фонематических представлений препятствует полноценному усвоению языковой системы и осложняет подготовку к обучению грамоте. [7].

Особенности развития фонематических представлений у дошкольников с ОНР

Анализ логопедической практики позволяет выделить ряд характерных особенностей.

Во-первых, дети затрудняются различать акустически близкие звуки. Особенно часто смешиваются свистящие и шипящие, твердые и мягкие согласные, звонкие и глухие фонемы. [1].

Во-вторых, наблюдаются сложности удержания звуковой информации в памяти. Ребенок может правильно определить звук в отдельном слове, однако испытывает трудности при выполнении серии аналогичных заданий. [2].

В-третьих, недостаточно развиты операции анализа и синтеза. Многие дошкольники не способны самостоятельно определить последовательность звуков в слове и объединить отдельные звуки в целостное слово. [7].

Указанные особенности требуют организации систематической коррекционной работы, основанной на доступных и привлекательных для ребенка формах деятельности.

Игровая деятельность как средство коррекционной работы

Игра является ведущим видом деятельности дошкольников. Именно в игровой форме наиболее успешно развиваются познавательные процессы, коммуникативные навыки и речевые функции. [4].

Использование игр в логопедической практике обеспечивает высокий уровень мотивации; эмоциональную вовлеченность детей; активизацию речевой деятельности; снижение психоэмоционального напряжения; возможность многократного повторения речевого материала.

Особую ценность представляет сочетание познавательных и игровых задач. Выполняя игровое задание, ребенок концентрируется на достижении игрового результата, что способствует более естественному усвоению речевых навыков. [4].

Основные направления формирования фонематических представлений средствами игры

Развитие слухового внимания: Работа начинается с формирования умения вслушиваться в окружающие звуки. [2].

Эффективными являются игры: «Угадай, что звучит»; «Где спрятался колокольчик?»; «Чей голос?»; «Что изменилось?».

Данные упражнения развивают слуховую концентрацию и подготавливают ребенка к восприятию речевых звуков.

Формирование фонематического восприятия: Следующим этапом становится обучение различению фонем. Используются игры: «Поймай звук»; «Хлопни, если услышишь...»; «Верно или неверно»; «Исправь ошибку». Например, логопед произносит ряд слов, а ребенок реагирует только на слова с заданным звуком.

Формирование навыков звукового анализа: Особое значение имеет обучение выделению звуков в слове. Применяются следующие игры: «Звуковой поезд»; «Домик для звука»; «Первый пассажир»; «Последний вагон».

Игровые образы помогают детям легче усвоить сложные аналитические операции.

Развитие звукового синтеза: На данном этапе дети учатся объединять отдельные звуки в слова. Наиболее эффективны игры: «Собери слово»; «Живые звуки»; «Расшифруй послание»; «Секретное слово». Постепенно дети

переходят от простых звуко сочетаний к более сложным словам.

Закрепление фонематических представлений: Для автоматизации навыков используются игры: «Цепочка слов»; «Подбери картинку»; «Назови соседей звука»; «Лишнее слово». Такие задания способствуют переносу сформированных умений в самостоятельную речевую деятельность.

Практический опыт применения игровых технологий

В ходе коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста были систематически использованы игровые упражнения, направленные на развитие фонематических процессов.

Занятия проводились в индивидуальной и подгрупповой форме. Игровые задания включались как в структуру логопедических занятий, так и в режимные моменты дошкольной образовательной организации.

Наблюдения показали, что дети проявляли устойчивый интерес к игровым упражнениям, активно включались в деятельность и демонстрировали положительную динамику в развитии фонематических навыков. [1; 4].

Наиболее заметные изменения отмечались в способности различать сходные фонемы, определять место звука в слове и выполнять элементарный звуковой анализ.

Кроме того, повысилась речевая активность воспитанников и уверенность при выполнении заданий.

Педагогические условия эффективности работы

Для достижения положительных результатов необходимо соблюдение ряда условий:

1. Систематичность коррекционной работы.
2. Постепенное усложнение заданий.
3. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.
4. Использование разнообразного наглядного материала.
5. Взаимодействие логопеда, воспитателей и родителей.
6. Поддержание положительного эмоционального фона занятий. [2; 5].

Особое значение имеет включение родителей в коррекционный процесс через консультации, мастер-классы и домашние игровые задания.

Заключение

Формирование фонематических представлений является важнейшим направлением коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи. Недостаточное развитие фонематических процессов существенно затрудняет дальнейшее обучение ребенка и требует своевременной логопедической помощи.

Проведенный анализ показывает, что игровая деятельность выступает эффективным средством развития фо-

нематических представлений. Использование специально организованных игр способствует активизации познавательной деятельности, повышению мотивации и успешному усвоению речевых навыков. [4].

Таким образом, включение игровых технологий в систему логопедической работы обеспечивает благоприятные условия для формирования фонематических представлений и повышения готовности детей с ОНР к обучению грамоте.

Литература:

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений фонематической стороны речи у детей / З. Е. Агранович. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2021. — 160 с.
2. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2020. — 144 с.
3. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Москва: Просвещение, 2019. — 320 с.
4. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия у дошкольников / Т. А. Ткаченко. — Москва: ГНОМ, 2022. — 128 с.
5. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва: Просвещение, 2021. — 192 с.
6. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. — Москва: Владос, 2020. — 224 с. — Текст: непосредственный.
7. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (Формирование лексики и грамматики) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — Санкт-Петербург: Союз, 1999. — 158 с. — ISBN 5-87852-109-1. — Текст: непосредственный.

Развитие навыков аудирования на уроках английского языка в средней школе

Белая Наталия Станиславовна, учитель английского языка;
Ярулина Алиса Олеговна, учитель английского языка
МОУ СОШ № 75 имени Героя Советского Союза А. П. Малышева г. Сочи (Краснодарский край)

В статье представлены стратегии и приёмы развития аудирования в средней школе, примеры заданий для 5–9 классов, способы преодоления трудностей и дифференциации работы.

Ключевые слова: аудирование, английский язык, средняя школа, развитие навыков, приёмы обучения, работа с аудиоматериалами, дифференциация заданий, интеграция видов речевой деятельности, преодоление трудностей, стратегии понимания речи.

Аудирование — один из ключевых навыков в освоении английского языка, и в средней школе его развитие приобретает особую значимость. Умение воспринимать речь на слух — один из самых уязвимых, но при этом жизненно важных компонентов владения иностранным языком. В средней школе ученики уже обладают определённым запасом лексики и базовыми грамматическими навыками, однако именно аудирование нередко становится «камнем преткновения»: дети слышат поток слов, но не успевают вычленять смысл, пугаются темпа речи носителя, теряются при встрече с разговорными сокращениями и идиомами. Задача педагога — не просто включать аудиозаписи на уроке, а выстроить систему, которая шаг за шагом научит школьника быть активным слушателем: предугадывать содержание, выделять ключевые слова, опираться на контекст и не бояться неполного понимания.

На практике это означает отказ от подхода «включили и слушаем». Вместо этого аудирование становится мно-

гослойной учебной ситуацией, где каждый этап решает свою задачу.

До прослушивания (pre-listening) учитель создаёт мотивацию и снижает тревожность. Например, перед прослушиванием интервью о школьной жизни в Британии можно предложить ученикам посмотреть на несколько фотографий: школьная форма, столовая, спортзал. Затем в парах обсудить: «Как ты думаешь, что ученики в Британии делают на переменах? Что им нравится, а что нет?» Такая работа активизирует уже имеющиеся знания, пополняет лексический запас и настраивает на тему. В качестве языкового «мостика» можно выписать на доску 5–7 ключевых слов из аудиотекста и попросить учеников расположить, как они будут связаны между собой. Это учит стратегическому мышлению: хороший слушатель всегда опирается на опорные точки.

Во время прослушивания (while-listening) важно чередовать разные типы заданий, чтобы тренировать разные

аспекты понимания. Не стоит ограничиваться только «прослушайте и ответьте на вопросы». Эффективнее работает комбинация: сначала — задание на глобальное понимание (например, «Выбери заголовок, который лучше всего отражает основную мысль»), затем — на извлечение конкретной информации («Заполни таблицу: имя, возраст, любимый предмет»), и наконец — на детальное понимание и интерпретацию («Почему герой расстроился? Какие слова дают понять его настроение?»). На уроке в 7 классе, работая с коротким подкастом о подростковых хобби, использовался такой приём: в первый раз ученики слушали, чтобы отметить, какие хобби упоминаются; во второй раз — чтобы записать, сколько времени в неделю герои тратят на эти занятия. Смена цели прослушивания помогала им не пытаться «услышать всё сразу», а учиться фокусироваться на нужном.

После прослушивания (post-listening) наступает этап осмысления и переноса услышанного в активную речь. Здесь особенно ценны задания, требующие не механического воспроизведения, а интерпретации. Например, после прослушивания диалога в магазине можно попросить учеников пересказать ситуацию от лица продавца или покупателя, добавив одну деталь: «Ты устал», «Ты очень спешишь». Это тренирует понимание подтекста и одновременно развивает говорение. Другой вариант — «исправь утверждение»: учитель даёт заведомо неверное резюме текста, а ученики должны найти ошибки и аргументировать свою точку зрения, цитируя аудиофрагмент. Такие задания учат критически относиться к услышанному и опираться на доказательства.

Важным фактором успеха является правильный подбор аудиоматериалов. Для средней школы идеально подходят короткие, динамичные тексты: интервью, объявления, фрагменты подкастов, отрывки из мультфильмов или сериалов, где речь звучит естественно, но при этом достаточно чётко. Хорошим источником служат образовательные платформы BBC Learning English, British Council, а также адаптированные аудиокурсы для подростков. При этом даже аутентичный материал можно адаптировать под уровень класса. Например, если в аудио есть сложная фраза, её можно заранее разобрать, дать визуальный контекст или предложить список синонимов. Главное — не упрощать содержание до примитива, а помогать ученикам справляться с реальной речью.

Ещё один рабочий приём — использование «зашумлённого» аудио. Сначала ученики слушают фрагмент в идеальных условиях, затем — с фоновым шумом (имитация кафе, улицы, вокзала). Это готовит их к реальным ситуациям, где идеальная слышимость — редкость. На одном из уроков мы с восьмиклассниками слушали объявление на вокзале: в первый раз — в тишине, во второй — с наложенным шумом поезда и голосов. После этого ребята сами предложили стратегии выживания: «Нужно слушать **ключевые слова**», «Важно смотреть на табло», «Можно попросить повторить». Такой опыт не только развивает языковые навыки, но и формирует уверенность в своих силах.

Не менее значима работа над фонетическими трудностями. Подростки часто не узнают знакомые слова в потоке речи из-за редукции гласных, ассимиляции звуков и разговорных сокращений. На уроках полезно выделять 3–5 минут на «микрослушание»: разобрать одну фразу из аудио, проговорить её по частям, сравнить, как она звучит в быстрой речи и как в медленном варианте. Например, фраза «I'm gonna go» может стать предметом отдельного миниисследования: разобрать, что скрывается за «gonna», сравнить с полной формой «I'm going to go», потренировать произношение. Такие микроупражнения делают учеников более чуткими к живой речи.

Интеграция аудирования с другими видами деятельности усиливает эффект. Так, прослушивание прогноза погоды можно связать с проектной работой: ученики составляют свой прогноз для родного города, используя услышанные конструкции. Прослушивание интервью о школьных правилах становится основой для ролевой игры «Совет учащихся», где дети обсуждают и предлагают свои правила. Такие задания показывают, что аудирование — не изолированное упражнение, а часть реального общения.

Для детей с разным уровнем подготовки важно предусмотреть дифференциацию. Сильным ученикам можно предложить дополнительные вопросы на анализ мотивов и эмоций героев, слабым — опорные схемы, визуальные подсказки, возможность прослушать фрагмент дважды. При этом все работают с одним и тем же аудиоматериалом, что создаёт инклюзивную среду и поддерживает общий темп урока.

Оценка навыков аудирования тоже должна быть продуманной. Вместо единственного теста в конце темы лучше использовать накопительную систему: небольшие задания на каждом этапе, самооценка («Насколько уверенно ты себя чувствовал при прослушивании?»), взаимооценка в парах («Что твой партнёр понял правильно, а где ему нужна помощь?»). Такой подход помогает ученикам осознавать свой прогресс и видеть конкретные точки роста. Например: Урок в 6 классе, тема «Путешествия». Аудио: короткий диалог в аэропорту (регистрация на рейс). До прослушивания ученики смотрят на фото аэропорта, называют знакомые слова (ticket, passport, baggage), предполагают, о чём будет разговор. Во время прослушивания: 1й раз — отметить, куда летит пассажир; 2й раз — заполнить пропуски в кратком резюме («Пассажир летит в ____, его рейс № ____, багаж он сдал на стойке № ____»). После прослушивания — ролевая игра «Регистрация на рейс» в парах, где ученики используют фразы из аудио.

В результате ученики не только поняли основное содержание, но и уверенно использовали ключевые фразы в собственной речи. Пример показывает, как превратить аудирование в увлекательную деятельность: она развивает не только языковые, но и метапредметные навыки — работу с информацией, критическое мышление, сотрудничество и умение выражать свою точку зрения.

Литература:

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М.: Русский язык, 1977. — 288 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие. — 5е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 336 с.
3. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. — 4е изд. — М.: Просвещение, 2006. — 239 с.

Анализ личностного профиля десятиклассников, обучающихся в психолого-педагогическом классе

Беляева Светлана Алексеевна, студент

Научный руководитель: Трусова Елена Анатольевна, старший преподаватель
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

В статье представлены результаты эмпирического исследования личностного профиля десятиклассников психолого-педагогического класса. Исследование включало диагностику предпочтений в различных сферах профессиональной деятельности (по методике Е. А. Климова), анализ мотивационных факторов трудовой деятельности, оценку профессиональных склонностей (по методике Г. Резапкиной), а также диагностику уровня эмпатийных тенденций. Выборку составили двенадцать обучающихся 10-го класса психолого-педагогической направленности. Установлено, что наиболее предпочтительной сферой деятельности для респондентов является сфера «человек-человек» (75 % демонстрируют выраженное предпочтение), наименее востребованными оказались техническая сфера и сфера «природа-человек».

Ведущими мотивационными факторами выступают финансовая мотивация и мотивация, связанная со славой, тогда как мотивы власти и служения выражены слабее. Выявлена значимая корреляция между предпочтением сферы «человек-человек» и снижением интереса к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психолого-педагогический класс, личностный профиль, профессиональные склонности, эмпатия, старшеклассники.

An Analysis of the Personality Profiles of Tenth-Grade Students Enrolled in a Psychology and Education Class

Keywords: professional self-determination, psychology pedagogical class, personality profile, professional aptitudes, empathy, high school students.

Профессиональное самоопределение в старшем школьном возрасте является одной из центральных задач личностного развития [5; 8]. Для обучающихся профильных психолого-педагогических классов этот процесс приобретает особую значимость, поскольку предполагает не только выбор будущей профессии, но и формирование устойчивой мотивации к педагогической деятельности, развитие личностных качеств, необходимых для работы в системе «человек-человек» [1].

В психолого-педагогической литературе подчёркивается, что успешность профессионального самоопределения во многом зависит от согласованности профессиональных предпочтений, мотивационной сферы и личностных особенностей старшеклассников [4; 7]. Особое внимание уделяется роли эмпатических способностей в выборе профессий социальной направленности [3]. Однако эмпирических исследований, анализирующих личностный профиль обучающихся психолого-педагогических классов на этапе ранней профессионализации, недостаточно. Поэтому целью статьи будет являться анализ личностного профиля десятиклассников психолого-педагогического класса по ключевым параметрам профессионального самоопределения (предпочтение в сферах деятельности, мотивационные факторы, профессиональные склонности, эмпатийные тенденции) и выявление взаимосвязи между ними.

1. Теоретические основы исследования

Исследования мотивации трудовой деятельности старшеклассников показывают, что на этапе выбора профессии значимыми становятся как внешние (материальное вознаграждение, престиж), так и внутренние (творческая самореализация, служение делу) мотивы [4]. При этом, согласно современным данным, у старшеклассников наблюдается преобладание внешней мотивации над внутренней, что может рассматриваться как фактор риска для формирования устойчивого профессионального выбора [4].

Особое значение для обучающихся психолого-педагогических классов имеет уровень развития эмпатийных способностей [3]. Исследования учёных показывают, что учащиеся психолого-педагогических классов отличаются более высокими показателями эмпатии, общительности и толерантности по сравнению со сверстниками из других профилей [3]. Эмпатия рассматривается как профессионально важное качество для педагогов, и её диагностика на этапе профильного обучения позволяет прогнозировать успешность будущей профессиональной деятельности [3].

Проблема профессионального самоопределения старшеклассников традиционно находится в центре внимания отечественной и зарубежной психологии [5; 8]. В работах Е. А. Климова обоснована типология профессиональных сфер деятельности («человек-природа», «человек-техника», «человек-человек», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ»), которая остаётся методологической основой для диагностики профессиональных предпочтений [1].

2. Анализ и выборка исследования

В исследовании приняли участие обучающиеся 10-го класса психолого-педагогической направленности в количестве 12 человек. Выборка включала как юношей, так и девушек. Все респонденты на момент исследования проходили обучение в профильном психолого-педагогическом классе.

Для выявления личностного профиля десятиклассников применялся комплекс диагностических методик:

1. Методика диагностики предпочтений в сферах профессиональной деятельности (на основе классификации Е. А. Климова) — позволяла выявить степень выраженности интереса к пяти основным сферам: «человек — художественный образ», «человек — знаковая система», «человек — техника», «человек — природа», «человек — человек» [1]. По каждой сфере оценивалась степень выраженности предпочтения по шкале (от «отвергаю» до «хочу связать свою деятельность»).

2. Методика диагностики мотивационных факторов трудовой деятельности (авторская модификация) — оценивала выраженность пяти мотивационных факторов: денежная мотивация, творческая мотивация, мотивация власти, мотивация служения, мотивация славы.

3. Опросник профессиональных склонностей Г. Резапкиной — диагностировал склонность к следующим видам профессиональной деятельности: плано-экономическая, экстремальная, эстетическая, работа на производстве, исследовательская деятельность, работа с людьми [2].

4. Шкала эмпатийных тенденций — оценивала уровень сформированности эмпатических способностей [3].

По анализу предпочтений респондентов в различных сферах деятельности (рис. 1) была выявлена следующая картина.

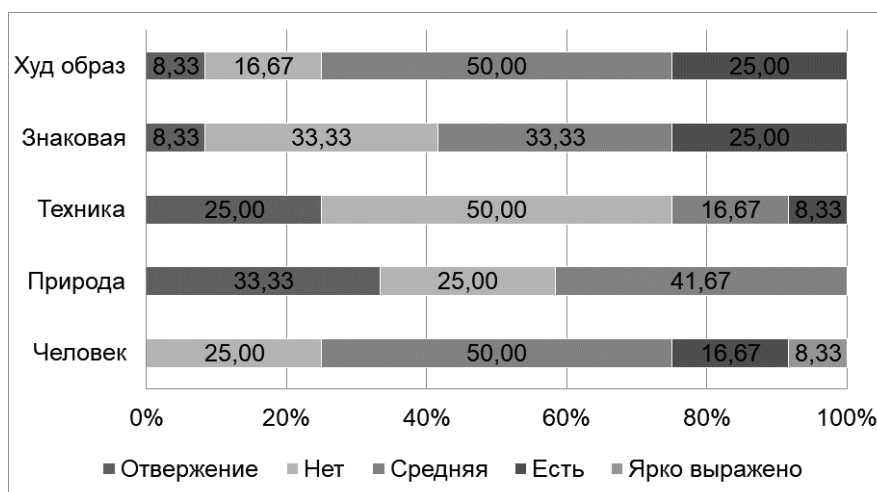


Рис. 1. Итоги теста ДДО (в процентах)

В художественной сфере 8,33 % респондентов отвергают данную сферу, 16,67 % не рассматривают её, у 50 % фиксируется средняя выраженность при рассмотрении себя в такой деятельности, и 25 % хотят связать свою деятельность с художественной сферой.

В знаковой сфере 8,33 % отвергают такую деятельность, 33,33 % не рассматривают, 33,33 % демонстрируют среднюю выраженность, 25 % хотят связать свою жизнь с символами и знаками.

В технической сфере 25 % отвергают данную деятельность, 50 % не рассматривают, 16,67 % имеют среднюю выраженность, и лишь 8,33 % хотели бы связать свою деятельность с технической сферой.

В сфере «человек-природа» 33,33 % отвергают данную деятельность, 25 % не рассматривают, 41,67 % имеют среднюю выраженность, респонденты с выраженным предпочтением отсутствуют.

В сфере «человек-человек» 25 % не рассматривают данную деятельность, 50 % имеют среднюю выраженность, 16,67 % хотят связать свою деятельность с технической сферой, и 8,33 % точно хотели бы видеть себя в данной сфере (однако в совокупности 75 % респондентов демонстрируют желание связать свою деятельность со сферой «человек-человек» при учёте неоднозначности формулировок в исходных данных).

Таким образом, респонденты чаще показывают среднюю выраженность предпочтения во всех сферах деятельности, кроме сферы «человек — техника». Наиболее ярко предпочтительной оказалась сфера «человек — человек», где 75 % хотели бы связать свою жизнь с этой деятельностью. Выраженного настроя связать свою жизнь нет только у сферы «человек — природа».

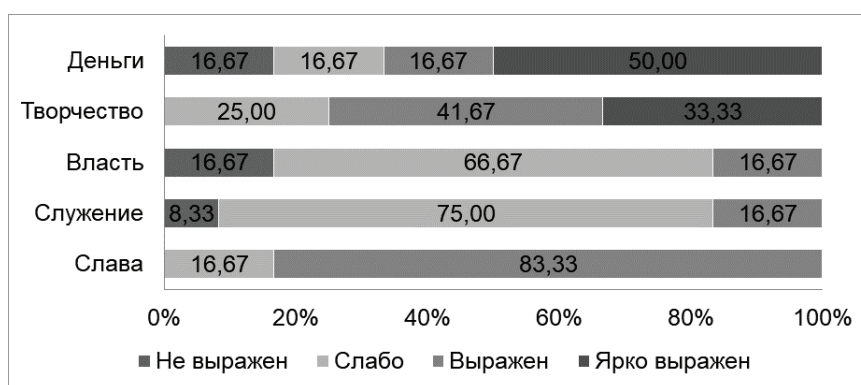


Рис. 2. Итоги теста «Мотивы труда» (в процентах)

По данным рисунка 2, распределение мотивационных факторов у респондентов выглядит следующим образом.
Денежная мотивация: у 16,67 % респондентов не выражена, у 16,67 % слабо выражена, у 16,67 % уже выражена, у 50 % ярко выражена.

Творческая мотивация: у 25 % слабо выражена, у 41,67 % уже выражена, у 33,33 % ярко выражена.

Мотивация власти: у 16,67 % не выражена, у 66,67 % слабо выражена, у 16,67 % уже выражена.

Мотивация служения: у 8,33 % не выражена, у 75 % слабо выражена, у 16,67 % уже выражена.

Мотивация славы: у 16,67 % слабо выражена, у 83,33 % выражена.

Таким образом, финансовый и слава являются наиболее значимыми мотивационными факторами для респондентов, в то время как власть и служение имеют меньшую значимость.



Рис. 3. Итоги теста ОПС (в процентах).

По данным рисунка 3, распределение профессиональных склонностей проявилось следующим образом.

Планово-экономическая деятельность: у 50 % респондентов нет склонности, у 41,67 % слабо выражена, у 8,33 % выражена.

Экстремальные виды деятельности: у 50 % нет склонности, у 25 % слабо выражена, у 25 % выражена.

Эстетические виды деятельности: у 50 % нет склонности, у 25 % слабо выражена, у 25 % выражена.

Работа на производстве: у 50 % нет склонности, у 50 % слабо выражена, выраженная склонность отсутствует.

Исследовательская деятельность: у 83,33 % респондентов нет склонности, у 16,67 % слабо выражена или выражена поровну.

Работа с людьми: у 16,67 % нет склонности, у 33,33 % слабо выражена, у 50 % выражена.

Следовательно, 50 % опрошенных показывают отсутствие склонности к планово-экономической, экстремальной и эстетической видам деятельности. Особое место заняла исследовательская деятельность и работа на производстве, где наименьшая выраженность склонности. Лучшая ситуация отмечается в отношении работы с людьми, где наименьшая доля респондентов не склоняет себя к такой работе.

Таблица 1. Частотное распределение респондентов по тесту EETS

Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий
1	3	8	0
9,090909	27,27273	72,72727	0

Исходя из данных таблицы 1, у подавляющего количества респондентов шкала эмпатии находится на среднем уровне. Таким образом при проведении анализа были установлены следующие взаимосвязи:

1. Если респонденты предпочитают сферу деятельности «человек-человек», то исследовательская деятельность «западает» (слабо выражена).

2. Если респондент хочет связать свою жизнь с природой, то с большей вероятностью он любит природу и не любит заниматься планово-экономической деятельностью.

3. Если опрашиваемый предпочитает технику, то эстетические виды деятельности чаще всего западают, а шкала эмпатийных тенденций находится на низком уровне. Также с техникой чаще всего выбирают экстремальные виды деятельности.

4. Если респондент выбрал художественный образ, то при выборе деятельности чаще будут эстетические виды, а шкала эмпатийных тенденций остаётся на высоком уровне.

5. Если творчество будет продолжать занимать главенствующую роль в жизни опрашиваемого, то планово-экономическая деятельность чаще всего будет считаться не совсем удачным вариантом для него.

6. Шкала эмпатийных тенденций самая высокая у тех, кто при выборе склонен отдавать себя эстетическим видам деятельности.

Проведённое исследование личностного профиля десятиклассников психолого-педагогического класса позволило сформулировать следующие выводы:

1. Профессиональные предпочтения респондентов в целом соответствуют профилю обучения: наиболее предпочтительной является сфера «человек-человек», наименее востребованными — техническая сфера и сфера «человек-природа».

1. Мотивационный профиль характеризуется доминированием внешней мотивации (деньги, слава) над внутренней, что создаёт потенциальные риски для устойчивости профессионального выбора.

2. Профессиональные склонности наиболее выражены в сфере работы с людьми, наименее — в исследовательской деятельности и работе на производстве.

3. Уровень эмпатийных тенденций у большинства респондентов находится на среднем уровне.

4. Выявлены значимые корреляции между предпочтениями в сферах деятельности и профессиональными склонностями, а также между типом предпочитаемой деятельности и уровнем эмпатии.

На основе данных выводов можно выдвинуть рекомендации как для учителей, работающих с психолого-педагогическим классом, так и для самих учеников данного 10 класса. Понимание школьниками того, что они могут находиться не на своём месте, может привести к стрессу и апатии при давлении преподавателей профильного предмета, поэтому учителям важно смещать фокус с оценки на рефлекссию, включать технику и природу в уроки. При случае, если школьники уйдут в смежные области, то ценные навыки общения и гибкости останутся, а разочарование пойдёт на спад.

Литература:

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 304 с.
2. Резапкина Г. В. Опросник профессиональных склонностей (Опросник профессиональных склонностей Л.Йовайши в модификации Г. В. Резапкиной) — М.: Генезис, 2005 г.
3. Писарева В. Ю. Особенности развития эмпатии как компонента социальной креативности на отдельных этапах профессионализации личности (на примере старшеклассников и студентов-психологов) // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2013. № 27 (170). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-empatii-kak-komponenta-sotsialnoy-kreativnosti-na-otdelnyh-etapah-professionalizatsii-lichnosti-na-primere> (дата обращения: 21.06.2026).
4. Профессиональные ориентации современных старшеклассников: оценка взаимосвязи между личностными свойствами и базисными ценностями // Science for Education Today. — 2024. — Т. 14, № 6. — С. 75–94.
5. Голомшток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. — М.: Педагогика, 1979. — 160 с.
6. Шмелёв А. Г. Тест профессиональных склонностей: методическое руководство. — М.: МГУ, 1997.
7. Ясюкова Л. А. Профессиональное самоопределение старшеклассников: методическое руководство. — СПб.: Иматон, 2018. — 56 с.
8. Реан А. А. Психология личности: социализация, поведение, общение. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. — 407 с.

Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей физической культуры

Борознова Лариса Викторовна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматривается проблема формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей физической культуры. Актуальность обусловлена модернизацией педагогического образования и внедрением компетентностного подхода. Раскрываются структура и специфика компетенций, включающие когнитивный, конструктивный, коммуникативный и организаторский компоненты. Анализируются нормативно-правовые основы подготовки. Рассматриваются современные вызовы: цифровизация, развитие коммуникативных навыков, работа с разными категориями обучающихся. Определяются механизмы формирования через модульное обучение, практическую подготовку, наставничество и цифровые технологии. Выявляются основные проблемы и перспективы развития системы подготовки.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, учитель физической культуры, педагогическое образование, ФГОС ВО, компетентностный подход, цифровизация, практико-ориентированное обучение.

Development of general professional competencies in future physical education teachers

The article addresses the issue of developing general professional competencies among future physical education teachers. The relevance of the topic stems from the ongoing modernization of teacher education and the implementation of a competencybased approach in pedagogical training. The study reveals the structure and specific features of these competencies, which include cognitive, constructive, communicative, and organizational components. It also analyzes the regulatory and legal framework governing the professional preparation of physical education teachers.

Furthermore, the paper examines current challenges in teacher training, such as digitalization of education, the need to enhance communicative skills, and the necessity of working with diverse groups of learners. The mechanisms for fostering competencies are identified and include modular learning, practical training, mentoring, and the integration of digital technologies. Finally, the article identifies the main challenges and outlines prospects for the further development of the teacher training system in physical education.

Keywords: general professional competencies, physical education teacher, teacher education, Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES HE), competencybased approach, digitalization, practiceoriented learning.

Современная система высшего педагогического образования в России переживает фундаментальные преобразования. По мнению О. Ю. Похорукова [5], «переворот

в воспитательном процессе состоит в смене ключевых педагогических позиций и модификации теоретической картины воспитания как психолого-педагогического фе-

номена. Эти изменения породили новые характеристики воспитательного процесса: принцип ценностных ориентаций, принцип субъектности и принцип данности».

В условиях цифровой трансформации всех сфер жизни особую значимость приобретает подготовка учителей физической культуры. О. Л. Шабалина [10] подчёркивает, что «профессиональная подготовка учителя физической культуры представляет собой целостный педагогический процесс, в ходе которого происходят становление личности, развитие общей и профессиональной культуры, формирование профессиональной готовности и компетентности».

Учитель физической культуры сегодня выполняет не только функцию транслятора двигательных навыков. Он становится организатором здоровьесберегающей среды, воспитателем, способным формировать у обучающихся ценностное отношение к здоровому образу жизни. Это требует владения широким спектром компетенций, выходящих за рамки традиционной предметной подготовки.

Цель статьи — проанализировать процесс формирования общепрофессиональных компетенций будущих учителей физической культуры, рассмотреть современные вызовы и определить перспективные направления совершенствования этой подготовки.

Нормативно-правовые основы формирования компетенций. Формирование общепрофессиональных компетенций регулируется государственными документами. Н. В. Матюнина [3] отмечает, что «современное материально-техническое обеспечение рассматривается как обязательное условие профессиональной подготовки высококвалифицированного педагога физической культуры».

Основополагающим документом является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [9], закрепляющий компетентностный подход. Базовым инструментом выступает ФГОС ВО по направлению 49.03.01 «Физическая культура» [8], в котором прописан перечень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Сравнительный анализ нормативных документов разных поколений, проведённый Н. В. Матюниной [3] показывает эволюцию от знаний парадигмы к компетентностной. Это проявляется в усилении требований к практической подготовке и формированию универсальных навыков. Г. А. Кузьменко [2] отмечает, что «обновление содержания профильной подготовки педагогов по физической культуре обусловлено требованиями ФГОС».

Параллельно действует Профессиональный стандарт «Педагог», раскрывающий трудовые функции учителя. Единство системы ФГОС и профстандарта является важнейшим условием: вуз должен готовить студента так, чтобы его компетенции соответствовали требованиям работодателя.

Структура общепрофессиональных компетенций учителя физической культуры

Общепрофессиональные компетенции учителя физической культуры имеют выраженную специфику. Похо-

руков О. Ю. рассматривает совокупность направлений формирования профессиональных компетенций в контексте изменения ключевых педагогических позиций высшего образования [5].

В структуре профессиональной компетентности выделяют следующие основные компетенции [1, 4, 6]:

Когнитивная — знание физиологии, психологии развития, влияния физических упражнений на организм, сенситивных периодов развития качеств.

Конструктивная — умение проектировать образовательный процесс, планировать уроки с учётом ФГОС, здоровья и подготовленности учащихся.

Коммуникативная — навыки педагогического общения с учащимися, родителями, коллегами, владение вербальными и невербальными способами взаимодействия.

Организаторская — проведение уроков, секций, соревнований, обеспечение безопасности, организация физкультурно-оздоровительных мероприятий.

Предметно-инструментальная — владение научно обоснованными методами физического развития, применение индивидуального подхода.

Здоровьеформирующая — создание здоровьесохранной среды, профилактика отклонений, использование коррекционной педагогики.

И. В. Мешкова отмечает, что «сущность компетентностного подхода заключается в практико-ориентированном характере подготовки. Профессионально важные качества включают организаторские способности, стрессоустойчивость, организованность, выдержку, общительность. Статистически подтверждено, что для формирования компетенций имеют значение волевые качества (выдержка, организованность) и эмоционально-нравственные (стрессоустойчивость, эмпатия, доброта)» [4].

Современные вызовы профессиональной подготовки

Подготовка будущих учителей физической культуры сталкивается с серьёзными вызовами.

Цифровизация образования является значимым фактором трансформации. С. П. Гарбузов отмечает, что «развитие информационной компетенции преподавателя физической культуры в условиях цифровой трансформации является необходимым условием профессиональной подготовки. Цифровая грамотность выступает предпосылкой результативности деятельности. Для повышения конкурентоспособности учителю необходимы не только профессиональные компетенции, но и высокий уровень ИКТ-компетентности» [1].

Коммуникативная компетентность также является значимым вызовом. Специфика деятельности учителя физической культуры заключается в разнообразии коммуникативных ситуаций: взаимодействие с учениками, родителями, коллегами, администрацией. Коммуникативная культура рассматривается как важнейшая составляющая профессиональной компетенции [7].

Работа с различными категориями обучающихся предъявляет особые требования. Педагог должен быть готов к работе с детьми с ОВЗ, с одарёнными детьми, с разным уровнем подготовленности и мотивации. Оценочная компетентность является важнейшей составляющей готовности педагога к решению профессиональных задач [6].

Механизмы формирования общепрофессиональных компетенций

Модульное проектирование образовательных программ является эффективным механизмом. Как отмечают Г. В. Скорохватова, Л. Н. Эйдельман, Е. Н. Комиссарова и П. В. Станкевич [6], разработанные подходы способствуют повышению качества знаний, формированию умения анализировать, самостоятельно мыслить и находить эффективные пути передачи знаний. Модульный подход позволяет структурировать содержание вокруг конкретных компетенций, каждый модуль включает теорию, практику, контроль и проектную деятельность.

Практико-ориентированное обучение является ядром формирования деятельностного компонента. Р. А. Степанов подчёркивает важность практической подготовки для студентов факультета физической культуры. В ходе практики происходит соединение теории с реальностью, формируются навыки управления группой, разрешения конфликтов и быстрой адаптации [7].

Наставничество выступает ключевым элементом профессиональной социализации. Как отмечает Р. А. Степанов, «наставничество выступает источником мотивации на дальнейшее профессиональное развитие. Действия наставника способствуют благоприятному прохождению практики, обогащению методологического аппарата и развитию профессиональных компетенций» [7].

Цифровые инструменты и технологии открывают новые возможности. Возможности применения искусственного интеллекта и технологий виртуальной реальности в процессе подготовки будущих учителей физической культуры обусловлены необходимостью модернизации образовательного процесса в условиях цифровизации [1].

Проблемы и перспективы развития системы подготовки. Несмотря на усилия, сохраняется ряд проблем. Разрыв между теорией и практикой остаётся острой проблемой. Студенты изучают методики, оторванные от реальности, и сталкиваются с трудностями в первый год

работы. Это требует усиления практической направленности и тесного взаимодействия вузов со школами.

Недостаточная сформированность отдельных компонентов профессиональной компетентности наблюдается у значительной части студентов. Оценочная компетентность должна формироваться по нескольким направлениям: мотивационно-ценностному, когнитивному, инструментальному и рефлексивному [6].

Неравномерное развитие компонентов требует дифференцированного подхода и индивидуализации обучения.

Перспективными направлениями развития системы подготовки являются:

усиление интеграции теории и практики через сетевое взаимодействие вузов и школ; внедрение индивидуальных образовательных траекторий;

развитие системы непрерывного профессионального образования;

совершенствование диагностического инструментария; активное использование цифровых технологий и симуляционных методов [1, 7].

Заключение

Формирование общепрофессиональных компетенций будущих учителей физической культуры является сложным процессом, требующим системного подхода. Общепрофессиональные компетенции — фундамент профессиональной деятельности, обеспечивающий готовность к работе в условиях цифровизации, развития коммуникативных навыков и работы с разными категориями обучающихся. Их структура включает когнитивный, конструктивный, коммуникативный, организаторский и здоровьесформирующий компоненты.

Формирование компетенций регулируется ФГОС ВО и профессиональными стандартами, что требует синхронизации целей вуза с запросами практики. Эффективность зависит от качества практической подготовки, активных методов обучения, цифровых технологий, наставничества и рефлексивной среды.

Ключевой фактор успеха — переход от информационной модели к деятельностной, где каждый модуль нацелен на конкретную компетенцию. Дальнейшее развитие должно быть направлено на преодоление разрыва между теорией и практикой, развитие наставничества и внедрение модели непрерывного образования. Современный учитель физической культуры должен быть готов к постоянному развитию и адаптации к новым вызовам.

Литература:

1. Гарбузов С. П. Развитие информационной компетенции преподавателя физической культуры вуза в условиях цифровой трансформации образования // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2024.
2. Кузьменко Г. А. Обновление содержания профильной подготовки педагогов по физической культуре с учетом требований ФГОС основного общего и высшего профессионального образования // Наука и школа. — 2024.
3. Матюнина Н. В. Нормативные аспекты профессиональной подготовки педагогов физической культуры в соответствии с ФГОС ВО 3++ // CyberLeninka. — 2024.

4. Мешкова И. В. Профессионально важные качества будущих учителей физической культуры как условие формирования компетенций // CyberLeninka. — 2025.
5. Похорюков О. Ю. Специфика профессиональных компетенций будущих педагогов физической культуры // CyberLeninka. — 2024.
6. Скорохватова Г. В., Эйдельман Л. Н., Комиссарова Е. Н., Станкевич П. В. Компетентностный подход как основа формирования профессиональных компетенций по лыжной подготовке обучающихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2024. — № 211. — С. 79–87.
7. Степанов Р. А. Роль наставничества в профессиональной социализации будущих учителей физической культуры // CyberLeninka. — 2024.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура. Приказ Минобрнауки России от 19.09.2017 № 940.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
10. Шабалина О. Л. Подготовка учителя физической культуры как педагогическая проблема // Марийский государственный университет. — 2023.

Технология живого таймлайна (исторической ленты времени) в ознакомлении старших дошкольников с историей и культурой родного края

Грецова Людмила Эдуардовна, старший воспитатель;
Пуларгина Мария Николаевна, воспитатель;
Курдыш Нина Владимировна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 397» г. Самара

В статье рассматриваются возможности применения инновационной педагогической технологии живого таймлайна (исторической ленты времени) в практике краеведческой работы с детьми 6–7 лет. Авторы подробно раскрывают специфику данной технологии, позволяющей визуализировать абстрактное для дошкольников понятие исторического времени. В работе описаны механизмы интеграции интерактивных макетов, алгоритм реализации технологии по этапам и игровые практики для формирования у старших дошкольников осознанных представлений об истории, культуре, быте и традициях родного края в контексте задач ФОП ДО.

Ключевые слова: дошкольное образование, краеведение, живой таймлайн, лента времени, старший дошкольник, патриотическое воспитание, наглядно-образное мышление.

В контексте реализации ФОП ДО одной из приоритетных и стратегических задач ДОУ становится гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения. Данный процесс основывается на приобщении детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям. Краеведческая деятельность выступает естественным и наиболее эффективным фундаментом этого направления, поскольку позволяет ребенку через близкие и понятные образы осознать свою сопричастность к истории, культуре и традициям малой родины.

Однако при организации систематической краеведческой работы со старшими дошкольниками педагоги неизбежно сталкиваются с серьезным психофизиологическим барьером. В силу преобладания наглядно-образного мышления детям 6–7 лет крайне сложно освоить абстрактное понятие исторического времени, хронологическую последовательность и линейность исторических событий. Такие понятия как «прошлые века», «поколения», «эпохи» или «историческая память», остаются для них отвлечен-

ными терминами, не наполненными реальным содержанием. В соответствии с положениями классической отечественной психологии, ведущей деятельностью и главным инструментом познания мира для дошкольника выступает игра [1; 5]. Следовательно, перевод сложных хронологических понятий в доступную игровую, предметную и наглядно-практическую форму становится объективной необходимостью. Одним из наиболее перспективных способов преодоления данного барьера является внедрение в образовательный процесс технологии **живого таймлайна (исторической ленты времени)**.

Сущность технологии живого таймлайна в ДОУ

Живой таймлайн — это интерактивная, многофункциональная, пространственно-протяженная и трансформируемая модель времени, адаптированная под закономерности восприятия ребенка дошкольного возраста. В отличие от статичных школьных хронологических таблиц и текстовых схем, «живая» лента времени в дет-

ском саду строится на принципах наглядного моделирования действительности [4] и обладает уникальным дидактическим потенциалом и специфическими характеристиками:

— **Наглядность и предметность.** Каждая историческая веха, значимое событие или культурный этап региона кодируется на цифровой дате (которая для дошкольника не несет никакой смысловой нагрузки), а объемным предметным маркером. Это могут быть мини-макеты архитектурных сооружений, подлинные старинные предметы быта или их точные копии, репродукции картин, элементы национальной одежды, гербы или фигурки исторических персонажей конкретной эпохи.

— **Интерактивность, мобильность и вариативность.** Модель не является застывшей выставкой. Дети имеют возможность самостоятельно изучать элементы: перемещать их, дополнять новыми маркерами по мере изучения материала, открывать «секретные окошки», менять карточки или считывать QR-коды для прослушивания аудиозаписей, подготовленных педагогом или другими детьми.

— **Пространственная протяженность.** Таймлайн проектируется как масштабный элемент интерьера — он может занимать часть стены группового помещения, оформляться в виде напольного трансформируемого полотна или модульной дорожки. Это позволяет ребенку буквально «шагать по времени», измеряя исторические расстояния собственными шагами и задействуя двигательную память, что обогащает его игровой опыт и расширяет рамки привычной предметной среды [3; 5].

Этапы и методика реализации технологии

Внедрение технологии живого таймлайна в процесс ознакомления старших дошкольников с родным краем — это длительный созидательный процесс, включающий 4 последовательных этапа:

1. Проектировочно-исследовательский этап. Педагог совместно с детским коллективом и родителями определяет ключевые «точки притяжения» в истории региона. Важно не перегружать модель: для старших дошкольников оптимально выделить 4–5 макро-эпох. Например, классический краеведческий таймлайн может включать блоки: «Природа края в древности» — «Основание нашего города (крепости)» — «Жизнь, ремесла и промыслы наших предков» — «Подвиг земляков в годы исторических испытаний» — «Современный родной край и его достижения».

2. Конструирование и материальное наполнение. На основу (настенный трек, канат с прищепками, магнитная доска) наносятся условные границы эпох. Дети принимают активное участие в создании экспонатов: лепят из глины элементы старинной утвари, рисуют элементы костюмов, конструируют макеты современных зданий из различных видов конструктора, создают коллажи.

3. Организация игровой и познавательной деятельности. Готовый таймлайн становится главным центром

образовательной активности в группе. На его базе развиваются разнообразные игры и занятия.

— *Дидактическая игра «Сбой в системе».* Педагог намеренно путает предметы на ленте времени (например, помещает модель современного автомобиля в эпоху деревянного зодчества), а дети должны обнаружить ошибку и аргументировать свое решение.

— *Квест-игра «По следам забытых профессий».* Дети перемещаются по таймлайну, выполняя задания от лица купцов, кузнецов или зодчих прошлого.

— *Игра-путешествие «Капсула времени».* Дошкольники выбирают предметы из современности, которые они хотели бы «отправить» на таймлайне будущим поколениям.

4. Презентационный этап (детское экскурсоводство). Старшие дошкольники пробуют себя в роли экскурсоводов, рассказывая детям младших групп, родителям или гостям ДООУ об истории родного края, опираясь на визуальные маркеры таймлайна.

Механизм социализации и воспитательный эффект

Применение живого таймлайна позволяет качественно изменить отношение ребенка к историческому наследию своего региона, превращая пассивные знания в активную гражданскую позицию. Технология обеспечивает комплексное решение важнейших задач социализации:

— **Развитие системного мышления и логики.** Опираясь на наглядную шкалу, дети учатся выстраивать причинно-следственные связи. Они начинают осознавать, как деятельность людей в прошлом повлияла на современный архитектурный, культурный и социальный облик города или села.

— **Формирование субъектности дошкольника.** Ребенок перестает быть просто слушателем лекций воспитателя. Он выступает в роли активного исследователя, коллег-лекционера, создателя и хозяина хроники своего края, что существенно повышает его самооценку и уровень самостоятельности.

— **Активизация детско-родительских отношений.** Создание таймлайна стимулирует родителей включаться в образовательный процесс: они поднимают семейные архивы, приносят старые фотографии, организуют совместные с детьми целевые прогулки по историческим улицам города, превращаясь из сторонних наблюдателей в полноценных партнеров педагога.

Технология живого таймлайна представляет собой высокоэффективный гибкий и инновационный инструмент визуализации исторического времени в дошкольном возрасте. Она позволяет успешно преодолевать возрастной барьер абстрактного восприятия хронологии и перевести сложные краеведческие сведения в доступную для старших дошкольников наглядно-практическую и игровую форму. Интеграция этой технологии в образовательный процесс ДООУ на основе классических психологических подходов [1; 5] и современных дидактических

средств способствует глубокому, осмысленному усвоению культурно-исторического опыта родного края. В конечном итоге это закладывает прочные ориентиры ис-

тинного патриотизма, уважения к труду предков и национальной идентичности у детей, подготавливая их к успешной интеграции в социум.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва: Смысл: Эксмо, 2005. — 512 с.
2. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые и дидактические игры в патриотическом воспитании дошкольников / Н. В. Краснощекова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2022. — 189 с.
3. Солнцева, О. В. Проектирование интерактивных игровых пространств краеведческой направленности в ДОУ / О. В. Солнцева // Детский сад: теория и практика. — 2023. — № 4. — С. 44–53.
4. Харитонов, Т. С. Формирование представлений об историческом времени у детей старшего дошкольного возраста посредством визуальных моделей / Т. С. Харитонов // Современное дошкольное образование. — 2024. — № 1. — С. 28–36.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — Москва: Владос, 1999. — 360 с.

Тьюторское сопровождение социально-культурной адаптации первокурсников: опыт применения творческих мастерских «Арт-флористика»

Грубенкова Руслана Михайловна, студент

Научный руководитель: Знаменская Оксана Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

В статье рассматривается проблема социально-культурной адаптации студентов первого курса в условиях высшей школы. На основе теоретического анализа авторы обосновывают потенциал тьюторского сопровождения как эффективного инструмента преодоления адаптационных барьеров. В работе представлены результаты апробации авторской серии творческих мастерских «Арт-флористика», разработанной на основе модели А. А. Окунева и Анри Бассиса. Приводятся данные диагностики, подтверждающие положительную динамику показателей тревожности, коммуникативной толерантности и общего уровня социально-психологической адаптации участников экспериментальной группы. Обосновывается целесообразность внедрения творческих мастерских в систему воспитательной работы вуза как эффективной формы тьюторского сопровождения первокурсников.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, социально-культурная адаптация, первокурсники, творческие мастерские, арт-флористика, тревожность, коммуникативная толерантность.

Проблема успешного вхождения первокурсников в университетскую среду остается одной из наиболее острых в современной педагогике высшей школы. Масштабные исследования последних лет показывают, что более половины студентов первого курса испытывают сильный стресс, тревожность и чувство одиночества, сталкиваясь с необходимостью осваивать новые культурные нормы и выстраивать социальные связи [1, 2]. Эффективность адаптации напрямую зависит не только от академической успеваемости, но и от эмоционального благополучия, ощущения принадлежности к коллективу [1, 2].

Вузы осознают значимость этой проблемы и предпринимают шаги по организации адаптационной работы. В Сибирском федеральном университете, например, функционирует Центр адаптации и воспитательной работы, реализующий программы поддержки первокурсников. Однако, как показывает анализ документации, основной акцент в этой работе делается на организационных и учебных аспектах, в то время как психологические и со-

циально-культурные барьеры, с которыми сталкиваются студенты, остаются на периферии внимания. Существующей системе сопровождения адаптации первокурсников не хватает позиции тьютора, способного не только помогать осваивать образовательную среду, но и выстраивать индивидуальную траекторию вхождения в коллектив, работать с личностными запросами, тревогами и трудностями межличностного общения.

Данное противоречие между запросом на результативную адаптацию и отсутствием системного использования тьюторского потенциала в этой работе, особенно в части социально-культурной адаптации, определяет проблему и актуальность настоящего исследования. Целью работы является теоретическое обоснование и апробация модели тьюторского сопровождения социально-культурной адаптации первокурсников в форме серии творческих мастерских «Арт-флористика». В качестве гипотезы выступило предположение о том, что тьюторское сопровождение с использованием творческих мастерских

будет результативным при условии разработки мастерских на основе единой модели (А. А. Окунева и Анри Бассиса), использования технологии открытых вопросов для управления творческим процессом и рефлексии, а также обеспечения как индивидуального, так и коллективного творческого действия в их содержании. Результативность связывается со снижением уровня ситуативной и личностной тревожности, повышением уровня коммуникативной толерантности, принятия других и самопринятия, а также с положительной динамикой общего уровня социально-психологической адаптации студентов.

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе опытно-экспериментальной работы на базе Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета была разработана и апробирована серия из пяти творческих мастерских «Арт-флористика». В основе программы лежала модель мастерской Анри Бассиса в адаптации А. А. Окунева, включающая этапы индукции, деконструкции, реконструкции, социализации, афиширования, разрыва и рефлексии [3, 4]. Ключевая роль тьютора заключалась в создании безопасного, безоценочного пространства, использовании открытых вопросов для активизации рефлексии участников и оказании индивидуальной поддержки в точках затруднения [3, 4].

В исследовании приняли участие 8 студентов первого курса, прошедших комплексную диагностику на констатирующем и контрольном этапах. Диагностический комплекс включал шкалу тревожности Спилбергера-Ханина, тест коммуникативной толерантности В. В. Бойко и методику социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Полученные данные подтвердили выдвинутую гипотезу.

Анализ результатов показал устойчивую положительную динамику по всем ключевым показателям. В эмоциональной сфере зафиксировано значительное снижение уровня тревожности: доля студентов с высоким уровнем ситуативной тревожности снизилась с 12 % до 0 %, а с высоким уровнем личностной тревожности — с 12 % до 0 %. В коммуникативной сфере произошел качественный сдвиг: доля студентов с низким уровнем коммуникативной толерантности сократилась с 25 % до 13 %, что свидетельствует о повышении способности принимать и понимать других людей. В личностной сфере зафиксирован рост показателей самопринятия и принятия других: высокий уровень этих показателей увеличился с 12 % до 25 % по каждому из них.

Наиболее ярко позитивная динамика проявилась в интегральном показателе социально-психологической адаптации по методике Роджерса-Даймонда: доля студентов с высоким уровнем общей адаптации выросла с 12 % до 37 %. Студенты с изначально высоким исходным уровнем адаптации сохранили его на протяжении всего эксперимента, тогда как студенты с явными проблемами (высокая тревожность, низкая коммуникативная толерантность)

продемонстрировали значительную положительную динамику. Важно отметить, что все изменения произошли только в сторону улучшения показателей, отрицательной динамики зафиксировано не было.

Качественный анализ результатов, основанный на данных включенного наблюдения и рефлексивной беседы, позволил выявить типичные поведенческие паттерны, свидетельствующие об адаптационных затруднениях: длительное замирание, резкое отвержение сделанного, требование строгой инструкции, пассивное подчинение в парной работе, сравнение своей работы с соседской, молчание при рефлексии. Для каждого из этих паттернов были разработаны и успешно применены стратегии тьюторской поддержки, направленные на мягкую трансформацию поведения и формирование опоры на собственные ощущения [3].

Субъективная оценка участников полностью коррелирует с объективными данными: 87 % студентов отметили, что мастерские помогли им почувствовать себя увереннее, снизить уровень стресса и лучше узнать одногруппников; 75 % выразили желание продолжить занятия в подобных форматах. В ходе рефлексивной беседы участники отмечали, что им не хватало сплоченности в группе в начале обучения, и именно мастерские помогли её обрести.

Проведенное исследование подтвердило, что творческие мастерские «Арт-флористика» являются эффективной формой тьюторского сопровождения социально-культурной адаптации первокурсников. В ходе работы была достигнута цель исследования: теоретически обоснована и практически апробирована программа, способствующая снижению адаптационного стресса, развитию коммуникативной толерантности и формированию чувства принадлежности к студенческому сообществу.

Во-первых, разработанная серия мастерских, построенная на основе единой модели (Окунев — Бассис), продемонстрировала свою результативность. Ключевыми условиями успеха стали: создание безоценочной среды, использование технологии открытых вопросов для рефлексии и сочетание индивидуальных и коллективных форм творческой работы, что позволило тьютору выстроить индивидуальную траекторию сопровождения для каждого студента.

Во-вторых, результаты диагностики и наблюдений показывают, что использование творческих мастерских способствует не только эмоциональной разрядке, но и формированию устойчивых социальных связей. Динамика всех измеряемых показателей подтверждает, что данная форма работы позволяет студентам преодолеть ключевые барьеры адаптационного периода.

В-третьих, полученные результаты могут быть масштабированы и внедрены в систему адаптационной работы со студентами первого курса в других вузах, а также использованы в деятельности центров воспитательной работы и тьюторских служб. Перспективой дальнейших исследований видится расширение выборки, включение контрольной группы для сравнительного анализа, а также адаптация содержания мастерских под специфику различных направлений подготовки.

Литература:

1. Амбарова, П. А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский, В. С. Никольский, Н. В. Шаброва // Высшее образование в России. — 2022. — № 12. — С. 9–30.
2. Белова, А. И. Диагностика переживания одиночества студентами 1–3-го курсов / А. И. Белова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 23 (626). — С. 257–262.
3. Ковтуненко, Л. В. Творческая мастерская как технология личностно-развивающего обучения в вузе / Л. В. Ковтуненко // Современное педагогическое образование. — 2025. — № 6. — С. 198–202.
4. Харчук, А. В. Технология творческих мастерских (французская методика): методический бюллетень / сост. А. В. Харчук. — Смоленск, 2020. — 10 с.

Применение искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного: преимущества и недостатки

Доан Тхи Минь Ханг, магистр, преподаватель русского языка;

Хо Тху Нгок, магистр, преподаватель

Вьетнамский государственный технический университет имени Ле Куй Дона (г. Ханой, Вьетнам)

В условиях стремительной цифровой трансформации искусственный интеллект (ИИ) играет всё более важную роль в сфере образования, особенно в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Данная статья направлена на системный анализ преимуществ и недостатков применения ИИ в процессе преподавания и изучения РКИ. На основе обобщения и анализа существующих исследований авторы приходят к выводу, что ИИ способен способствовать персонализации обучения, обеспечивать мгновенную обратную связь и оптимизировать оценку учебных достижений. Однако существуют и существенные недостатки, такие как ограниченное понимание контекста, отсутствие эмоционального взаимодействия и проблемы, связанные с защитой персональных данных. Авторы предлагают стратегически интегрировать ИИ в образовательный процесс, рассматривая его как вспомогательный инструмент для преподавателей, а не как полную замену человеческому фактору. Статья способствует формированию направлений развития педагогических подходов, сочетающих технологии и традиционное обучение, с целью повышения качества преподавания русского языка иностранным учащимся в условиях современной образовательной среды.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание, русский язык, преимущества, недостатки.

1. Введение

В условиях интенсивной глобальной цифровой трансформации ИИ всё более утверждает центральную роль во многих сферах, включая образование и обучение языкам. Применение ИИ в преподавании иностранных языков является не только технологическим трендом, но и отражает необходимость обновления педагогических методов с целью повышения качества и эффективности обучения. В области преподавания русского языка как иностранного ИИ рассматривается как инструмент, способный решать давние проблемы, такие как нехватка носителей языка среди преподавателей, отсутствие естественной языковой среды, ограничения в персонализации учебного материала и оценке компетенций обучающихся.

От интеллектуальных обучающих систем, программ распознавания речи, чат-ботов до моделей обработки естественного языка, таких как ChatGPT, технологии ИИ всё глубже интегрируются в образовательную среду РКИ. Эти приложения не только помогают обучающимся

осваивать новый язык более гибко и эффективно, но и предоставляют преподавателям инструменты для оптимизации управления учебным процессом и адаптации методики к конкретным аудиториям.

Однако, наряду с очевидными преимуществами, интеграция ИИ в процесс преподавания ставит перед специалистами и целым рядом вызовов. Этические риски, вопросы конфиденциальности данных, чрезмерная зависимость от технологий, а также ограничения ИИ в моделировании человеческого мышления и эмоций — всё это аспекты, которые нельзя игнорировать.

Исходя из практических потребностей и необходимости модернизации процесса преподавания РКИ в условиях глобализации, данная статья ставит целью системный анализ преимуществ и недостатков применения ИИ в преподавании русского языка как иностранного. Путём обобщения и анализа теоретических и эмпирических исследований последних лет работа стремится дать объективную и научно обоснованную оценку роли, потенциала и ограничений искусственного интеллекта в современном языковом образовании.

2. Теоретические основы и обзор литературы

В современной педагогической науке искусственный интеллект рассматривается прежде всего как совокупность цифровых технологий, способных анализировать большие объёмы данных, моделировать естественный язык, генерировать учебный контент и обеспечивать адаптивную поддержку образовательного процесса. В исследованиях последних лет искусственный интеллект всё чаще рассматривается как эффективный инструмент персонализации обучения, организации оперативной обратной связи и развития автономности обучающихся [Сысоев, Филатов, 2024]. В образовательной сфере ИИ рассматривается как системы, способные обучаться, адаптироваться и поддерживать учебную деятельность посредством обработки данных, распознавания закономерностей и предоставления интерактивной обратной связи.

Современные исследования демонстрируют значительный потенциал ИИ в обучении языкам. Godwin-Jones подчёркивает важность систем мгновенной обратной связи и персонализации учебного процесса [Godwin-Jones, 2021]. Исследователи также анализируют использование чат-ботов, виртуальных ассистентов и систем распознавания речи в преподавании РКИ, одновременно выделяя ограничения, связанные с прагматикой и эмоциональной стороной общения [Сысоев и Евстигнеев, 2020].

Кроме того, внедрение ИИ в обучение иностранным языкам опирается на концепцию персонализированного обучения и теорию адаптивной обратной связи, согласно которой обучающийся не полностью зависит от преподавателя, а получает поддержку от систем, способных анализировать потребности, сильные и слабые стороны и подбирать соответствующий контент.

Вместе с тем, специалисты обращают внимание на потенциальные риски — снижение способности к самостоятельному мышлению, опасность зависимости от технологий и, в частности, ограниченность ИИ в обработке глубоких смысловых, эмоционально-выразительных и культурно обусловленных аспектов речи, что является ключевым фактором в успешном овладении иностранным языком. Обобщение теоретических и практических источников показывает, что применение ИИ в преподавании РКИ должно рассматриваться в диалектическом взаимодействии технологий и педагогики.

3. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта в преподавании русского языка как иностранного

3.1 Преимущества использования ИИ в обучении русскому языку как иностранному

Персонализация процесса обучения. Одним из основных преимуществ ИИ является способность адаптировать процесс обучения к индивидуальным потребностям каждого учащегося. ИИ анализирует ряд данных: скорость

выполнения заданий, частоту ошибок, предпочитаемый тип упражнений, а также время суток, когда учащийся обучается наиболее эффективно. Например, если учащийся систематически допускает ошибки при использовании глаголов движения («идти» / «ехать»), система автоматически предоставит дополнительные упражнения по этой теме — от простых предложений до сложных текстов с коммуникативными упражнениями. Такой подход реализует принцип обучения, ориентированного на обучающегося, и способствует формированию устойчивых языковых навыков [Сысоев и Евстигнеев, 2020].

Мгновенная обратная связь с пояснениями. Современные инструменты ИИ (Grammarly, ChatGPT, Яндекс.Репетитор) не только исправляют ошибки, но и дают подробные пояснения с примерами. Это особенно важно для иностранных студентов, когда они сталкиваются с грамматическими явлениями, отсутствующими в их родном языке. Например, когда вы вводите фразу «Я интересен спортом», система исправит её на «Я интересуюсь спортом» и объяснит, что возвратный глагол в данном контексте требует дополнения «транспортное средство». Такой формат обратной связи позволяет выявлять и исправлять ошибки на ранней стадии, формируя прочную языковую базу.

Гибкое время и пространство обучения. Искусственный интеллект снимает ограничения традиционного процесса обучения. С помощью чат-ботов (Replika, ChatGPT) или голосовых помощников (Яндекс.Алиса, Google Ассистент на русском языке) студенты могут практиковать язык в любое время и в любом месте, даже без преподавателя. Например, студент из Вьетнама, не имеющий доступа к носителям русского языка, может практиковать разговорные навыки вечером с помощью помощника на основе искусственного интеллекта — возможность, которая раньше была практически недоступна.

Моделирование реальных коммуникативных ситуаций. Виртуальные симуляторы на базе ИИ создают условия, максимально приближенные к реальным коммуникативным ситуациям, включая невербальные элементы — интонацию, паузы, темп речи. Например, ИИ позволяет выбрать тему («Записаться на приём к врачу») и вести диалог, в котором ИИ выступает в роли врача и задаёт уточняющие вопросы. Система фиксирует ошибки произношения, оценивает скорость речи и предлагает упражнения на их исправление, способствуя развитию фонетических и коммуникативных навыков.

Поддержка учителей при подготовке уроков, управлении классом и оценке знаний. ИИ предоставляет богатый источник учебных материалов, включая тексты, изображения, видео, задания с вариантами ответов, интерактивные игры и т. д., помогая учителям экономить время на поиск и составление контента. Такие инструменты, как Яндекс. GPT или ChatGPT, могут предлагать планы уроков, создавать тестовые вопросы или разрабатывать групповые задания по темам. Кроме того, интегрированные с ИИ системы управления обучением (LMS)

также помогают учителям отслеживать прогресс, оценивать результаты и автоматически отправлять персонализированную обратную связь каждому ученику.

ИИ может взять на себя рутинные задачи: автоматическую проверку домашних заданий, обнаружение плагиата и составление статистических отчетов о результатах обучения учащихся.

Повышение мотивации и вовлеченности учащихся. Игровые элементы, интегрированные в платформы ИИ, повышают удовольствие от обучения. Duolingo использует «цепочки» для поддержания ежедневных занятий, а LingQ вознаграждает «очками опыта» за изучение новых слов.

Расширение доступа к аутентичным ресурсам. ИИ облегчает доступ к современным аутентичным материалам: новостям, подкастам, видео и социальным сетям на русском языке. Автоматический перевод и адаптация сложных текстов позволяют учащимся быстро погружаться в культурный контекст, поддерживая мотивацию и интерес к изучению языка.

3.2 Недостатки использования ИИ в преподавании русского языка как иностранного (РКИ)

Хотя ИИ продемонстрировал значительный потенциал в повышении эффективности преподавания РКИ, применение этой технологии сопряжено с рядом ограничений, требующих научного анализа и методического контроля.

Риск снижения способности студентов к самостоятельному и творческому мышлению

Использование ИИ при выполнении учебных заданий, таких как выполнение домашних заданий, перевод текстов, написание эссе или ответы на вопросы, может привести к ослаблению способности самостоятельно применять знания и снижению уровня критического мышления. В некоторых группах РКИ во Вьетнаме преподаватели зафиксировали случаи, когда студенты сдавали эссе, используя только ChatGPT или YandexGPT, с частыми грамматическими ошибками. Это подтверждает, что бесконтрольное использование ИИ может снизить ценность реального образовательного процесса.

Ограниченное понимание контекста, прагматики и культурных аспектов

Русский язык богат культурными метафорами, идиомами и эмоционально окрашенными выражениями. Хотя ИИ способен обрабатывать четкие синтаксические структуры, ему часто сложно работать с высказываниями, требующими глубокого понимания контекста. Например, фраза «без пяти шесть» по-русски означает «пять часов пятьдесят пять минут», но без специального шаблона обучения система машинного перевода может перевести её буквально — «ноль пять шесть». Использование ИИ без участия носителей языка или преподавателей с глубоким

пониманием культурного контекста увеличивает риск семантических и прагматических ошибок.

Отсутствие эмоциональной вовлеченности и педагогической поддержки

ИИ не может в полной мере воспроизвести эмоциональную поддержку, мотивацию и социальное взаимодействие, которые играют важную роль в процессе изучения языка. В традиционных классах преподаватели русского языка как иностранного не только передают знания, но и корректируют методы обучения в зависимости от психологических особенностей, уровня мотивации и личностных характеристик учащихся. Исследования [Сысоев и Филатов, 2024] показывают, что длительное использование чат-ботов может снизить внутреннюю мотивацию учащихся из-за монотонности процесса общения и отсутствия человеческого фактора.

ИИ не может полностью заменить педагогическую роль преподавателей

Несмотря на высокую скорость обработки данных и способность предоставлять мгновенную обратную связь, ИИ по-прежнему остается всего лишь инструментом. Разработка адекватных учебных программ, подбор аутентичных языковых материалов, оценка коммуникативной компетентности в реальных условиях и разработка долгосрочных стратегий обучения требуют педагогического мышления, профессионального опыта и гибкости, которыми ИИ не обладает. Опыт показывает, что наиболее эффективные программы обучения русскому языку как иностранному используют ИИ в качестве дополнительного ресурса, в то время как основная роль в управлении образовательным процессом остается за преподавателем.

4. Заключение

В контексте продолжающейся цифровой трансформации ИИ стал одним из важнейших вспомогательных инструментов в языковом образовании, особенно в преподавании РКИ. Анализ показывает, что ИИ обладает множеством практических преимуществ, таких как персонализация учебных программ, предоставление мгновенной обратной связи, моделирование различных коммуникативных ситуаций и снижение нагрузки на преподавателей. В то же время эта технология способствует повышению интерактивности, повышению мотивации к обучению и обеспечению гибкости обучения во времени и пространстве.

Однако ИИ имеет и существенные ограничения, включая ограниченную способность обрабатывать контекст и нюансы выражения, отсутствие социально-эмоционального взаимодействия, риск чрезмерной зависимости учащихся, а также проблемы, связанные с безопасностью данных и академической этикой. Эти ограничения требуют применения стратегии выборочной

интеграции ИИ под контролем преподавателя и педагогического руководства.

С целостной точки зрения ИИ следует рассматривать не как полную замену традиционных методов обучения, а как мощный дополнительный инструмент, оптимизирующий процесс преподавания и обучения при его пра-

вильном применении. Гармоничное сочетание технологий искусственного интеллекта и педагогического опыта преподавателей позволит создать современную и гуманную среду обучения, отвечающую требованиям повышения качества обучения русскому языку в условиях глобализации образования.

Литература:

1. Durgungoz A., Kharrufa A. “ChatGPT is like a study buddy, a teacher and sometimes just a friend”: A longitudinal exploration of students’ interactions, perception and acceptance // Interactive Learning Environments. 2025.
2. Godwin-Jones R. Emerging technologies: Artificial intelligence and language learning // Language Learning & Technology. 2021. Vol. 25, No. 1. P. 4–15.
3. Karataş F., et al. Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT’s effect on foreign language learners // Interactive Learning Environments. 2024.
4. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Использование искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2020. № 7. С. 9–18.
5. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 312–327.

Совершенствование методической работы в техникуме: инновационные подходы и пути их внедрения

Золотухина Марина Юрьевна, студент магистратуры
Кемеровский государственный университет

В статье автор исследует теоретические основы управления методической работой в учреждениях среднего профессионального образования (СПО). Выявляет проблемные аспекты традиционной системы методической работы и предлагает пути их решения на основе внедрения инновационных методик: «Микрообучение», «Методическая лаборатория» и «Методический квест». Анализ проведён с опорой на современные концепции развития педагогического образования и результаты экспериментальной апробации.

Ключевые слова: методическая работа, СПО, микрообучение, методическая лаборатория, методический квест, педагогические инновации, профессиональное развитие педагогов.

Система среднего профессионального образования Российской Федерации призвана обеспечить подготовку квалифицированных кадров, соответствующих требованиям рынка труда и актуальным образовательным стандартам. Важнейшим элементом достижения этой цели выступает эффективная организация методической работы в образовательных учреждениях.

Однако в современных условиях традиционная система методической работы сталкивается с рядом проблем, снижающих её результативность. Это требует поиска и внедрения инновационных подходов, способных повысить качество образовательного процесса и профессиональную компетентность педагогов.

Под методической работой в техникуме понимается система взаимосвязанных мер, направленных на: повышение профессионального мастерства педагогов; внедрение современных педагогических технологий; обес-

печение качества образовательного процесса; создание условий для профессионального роста и самореализации преподавателей.

Основные формы традиционной методической работы включают: разработку учебно-методических комплексов; проведение открытых уроков и семинаров; обмен опытом между преподавателями; аттестацию педагогических кадров; мониторинг качества образования.

Проблемные аспекты традиционной методической работы

Анализ практики методической работы в техникуме выявил следующие проблемы:

Высокая временная нагрузка на преподавателей при подготовке к методическим мероприятиям (по результатам анкетирования 78 % педагогов отмечают нехватку времени).

Формальный характер участия в методических мероприятиях (65 % опрошенных указывают на низкую вовлечённость коллег).

Медленное внедрение инноваций из-за недостаточной практической направленности традиционных форм работы (82 % респондентов отмечают эту проблему).

Ограниченная гибкость существующих форм методической работы, не учитывающая индивидуальные потребности педагогов.

Недостаточная мотивация преподавателей к участию в методической деятельности (70 % отмечают слабую связь между методической работой и реальными потребностями учебного процесса).

Для решения выявленных проблем предлагается внедрение комплекса инновационных методик:

1. Микрообучение — подача учебного материала небольшими блоками (5–15 минут). Формы реализации: короткие видеоуроки (3–5 минут) по новым педагогическим технологиям; чеклисты с алгоритмами внедрения активных методов обучения; минивебинары по актуальным вопросам; карточки-подсказки по составлению рабочих программ.

Преимущества: экономия времени, возможность обучения в любом месте, быстрое применение полученных знаний на практике.

2. «Методическая лаборатория» — площадка для коллективного поиска и апробации новых методик. Включает: творческие группы по направлениям (цифровые технологии, проектное обучение); экспериментальные площадки для тестирования новых подходов; дискуссии и мозговые штурмы по проблемам обучения.

Этапы работы: выявление проблем в учебном процессе; поиск решений (изучение опыта других техникумов); разработка и апробация методик; анализ результатов; тиражирование успешных практик.

3. «Методический квест» — игровая форма методической работы. Пример структуры: тема: «Современные методы оценки результатов обучения»; маршрут: 5 станций с заданиями; задания: составление рубрики оценивания, разработка кейса с элементами игрового обучения, создание минитеста на онлайн-платформе, проведение

фрагмента урока с использованием метода «перевернутый класс», подготовка отчёта о результатах.

Цели: мотивация педагогов к освоению инноваций, практическое применение методик в безопасной среде, командное взаимодействие, рефлексия и обмен опытом.

На основе проведённого анализа предложены следующие пути решения проблем методической работы: внедрение микрообучения как способа снижения временных затрат и повышения гибкости методической работы; создание «Методических лабораторий» для коллективного поиска и апробации инновационных подходов; использование игровых форм для повышения мотивации педагогов и практической направленности методической работы.

В ходе месячного эксперимента в техникуме были внедрены предложенные методики.

Результаты: рост вовлечённости педагогов в методическую работу на 60 %; увеличение числа преподавателей, использующих инновационные методы, на 45 %; повышение успеваемости студентов на 15 %; рост удовлетворённости студентов качеством обучения на 30 % (по результатам анкетирования); сокращение временных затрат на методическую подготовку на 35 %.

Внедрение инновационных методик («Микрообучение», «Методическая лаборатория», «Методический квест») позволяет решить ключевые проблемы традиционной системы методической работы в техникумах: снизить временные затраты на методическую деятельность; повысить вовлечённость педагогов; ускорить внедрение педагогических инноваций; создать среду для коллективного творчества и обмена опытом.

Для успешного внедрения данных методик необходимы: поддержка администрации техникума; чёткое планирование и ресурсное обеспечение; готовность преподавателей к экспериментам; система мониторинга и корректировки внедряемых подходов.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка критериев оценки эффективности инновационных методик для разных профилей подготовки в системе СПО, а также создание цифровой платформы для микрообучения педагогов.

Литература:

1. Екиман Н. М. Инновационные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе СПО согласно ФГОС / Екиман. — Текст: электронный // art-talant.org: [сайт]. — URL: <https://www.art-talant.org/publikacii/20975-innovacionnye-pedagogicheskie-tehnologii-v-uchebno-vospitatelnom-processe-spo-soglasno-fgos> (дата обращения: 06.05.2026).
2. Концепция развития среднего профессионального образования до 2030 года.
3. Морозова, И. М. Инновационные аспекты в методической работе образовательной организации / И. М. Морозова. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-aspekty-v-metodicheskoy-rabote-obrazovatelnoy-organizatsii/viewer> (дата обращения: 10.04.2026).
4. Педченко, А. Ф. Квест-технология в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие / А. Ф. Педченко. — Текст: электронный // Лань: [сайт]. — URL: <https://e.lanbook.com/book/317450> (дата обращения: 03.05.2026).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО).
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273ФЗ.

Система организации здоровьесберегающей среды путём создания школьного агропарка

Келеменян Маргарита Мисаковна, учитель биологии
МОБУ СОШ № 77 г. Сочи имени С. Н. Щербакова (Краснодарский край)

Актуальность проекта для развития системы образования, соответствие ведущим инновационным направлениям развития образования Краснодарского края

Актуальность проекта обусловлена необходимостью популяризации субтропического земледелия через развитие школьных агропарков, созданных на базе образовательных организаций в городской и сельской местности, пропаганды новых субтропических плодовых и овощных культур, приёмов ландшафтного проектирования, освоения навыков агроприёмов и современных методов выращивания культур.

На занятиях учащиеся получают основные знания и практические умения по выращиванию овощных и цветочно-декоративных растений, приобретают навыки исследовательской деятельности.

В ходе реализации проекта будут изучаться:

- технологии или методы, применение которых не требует больших трудовых и материальных затрат и повышает плодородие почвы;
- культуры, нетребовательные к условиям произрастания, устойчивые к вредителям и болезням (или не поражаемые ими);
- культуры, приемлемые для возделывания учащимися различного возраста;
- культуры, выращивание которых возможно только в уникальных для нас субтропических климатических условиях;
- современные агротехнологические приёмы выращивания культурных растений и озеленения в городских условиях, а также в условиях недостатка площадей.

Кроме того, будут разрабатываться методики и рекомендации по выращиванию перспективных овощных, лекарственных культур в условиях школьных агропарков. Также в целях содействия развитию школьных агропарков одним из направлений проектной деятельности станет создание питомника наиболее востребованных растений.

Знакомство с растениями, изучение особенностей их роста и развития и работа с ними формируют у обучающихся интерес к различным областям сельскохозяйственного производства, способствуют профессиональной ориентации школьников.

Актуальность нашего проекта ещё и в том, что созданный в ходе его реализации агропарк будет выполнять следующие функции:

- санитарно-гигиеническую,
- рекреационную,
- оздоровительную,
- декоративно-художественную.

«Школьный агропарк» — это площадка, где учащиеся школы пробуют себя в различных социальных ролях, что будет содействовать их успешной социализации в обществе, развивать реальное самоуправление среди учащихся, поддерживать и укреплять их способность и возможность самостоятельного хозяйствования. Кроме этого, участие в проекте поможет им выработать чувство ответственности за начатое дело и его результат.

Полученные знания, навыки и умения помогут учащимся и дома. Например, качественно ухаживать за домашними цветами, обоснованно планировать и сажать свой огород, сад, обустроить территорию вокруг дачи, уметь прививать растения, выращивать овощи в закрытом и открытом грунте, учитывать сезонность сельскохозяйственных работ и т. д. А также больше узнать о природе родного края: климате, почвах, растениях, экологических проблемах, существующих здесь. В целом участие в проекте будет способствовать эстетическому и экологическому воспитанию, развитию понимания природной красоты, её силы и хрупкости равновесия, формированию ценностного отношения к растительному миру.

Проект «Школьный агропарк» развивает традиции семьи, позволяет проводить тематические ярмарки с презентацией урожая сезона, в которых могут принимать участие педагоги, учащиеся и их родители.

Научить детей есть овощи — это действительно большое испытание для многих родителей. Чтобы ребёнку было интереснее, чтобы он увидел, как они растут, посадите их вместе с ним на дачных грядках, приведите в школьный агропарк, проведите экскурсию. Дети значительно охотнее едят выращенное своими руками, заодно они будут знать, откуда всё берётся.

Проблема инновационной деятельности.

Степень теоретической и практической проработанности проблемы инновационного проекта

Проведённые исследования российских учёных последних 20 лет показали, что дети являются наиболее уязвимой группой риска, у которой наблюдаются не только токсические поражения различных органов и систем, но и отдалённые, в том числе канцерогенные, эффекты. Ранняя заболеваемость и её неуклонный рост сопровождаются увеличением числа детей-инвалидов.

Причинами ухудшения здоровья детей являются социальные, экономические и экологические условия, ухудшение состояния здоровья матерей, недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей, стрессы, дефицит двигательной активности, непол-

ноценное питание, частичное разрушение служб врачебного контроля.

Исследования НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН позволили также выявить школьные факторы риска, которые негативно сказываются на росте, развитии и здоровье детей. К ним относятся нерациональное питание детей и подростков, в том числе и школьное, интенсификация образовательного процесса, несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям обучающихся, статичность положения обучающихся и их низкая двигательная активность, нарушение санитарно-гигиенических норм и правил в организации образовательного процесса, отсутствие системы работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

Одной из важнейших предпосылок гармоничного развития является сохранение и укрепление здоровья человека. Деятельность учащихся в образовании сопряжена с высокими нагрузками, часто ведущими к перегрузкам, что определяет необходимость учёта фактора здоровья в её организации.

Таким образом, здоровье детей является важным условием их эффективного участия в образовательном процессе, а различные отклонения и его ухудшения создают препятствия в достижении учащимися заданного уровня образованности, соответствующего федеральному государственному образовательному стандарту.

Цель инновационного проекта

Разработать и обеспечить реализацию модели здоровьесберегающей среды школьного агропарка. Разработка и внедрение инновационного проекта — творческая и уникальная задача. Поэтому многое зависит от энтузиазма и личной заинтересованности исполнителей.

Задачи инновационного проекта

- Раскрыть понятие здоровьесберегающей среды в школе.
- Разработать и апробировать программно-методическое, организационно-технологическое, инфраструктурное обеспечение реализации здоровьесберегающего компонента школьного агропарка.
- Тиражировать опыт проектирования здоровьесберегающей среды школьного агропарка образовательным организациям города, края.

Обоснование идеи, приёмы и механизмы её реализации в рамках инновационного проекта

- В школе создан агропарк как структурное подразделение, целевыми ориентирами работы которого являются:
- знакомство учащихся с основами земледелия в условиях сочинского региона, формирование у школьников навыков землепользования;
 - ориентация подростков и старшеклассников в самоопределении на аграрные профессии.

Проект направлен на раскрытие здоровьесберегающего компонента образовательного и развивающего потенциала школьного агропарка.

Сохранение физического и нравственного здоровья является первостепенной задачей образовательного учреждения. Однако отмечается тенденция к ухудшению здоровья учащихся школы из-за их малоподвижного образа жизни, психического и социального неблагополучия.

Здоровьесберегающая среда школьного агропарка понимается нами как система условий, методов, форм организации образовательной деятельности с использованием ресурсов школьного агропарка, обеспечивающих сохранение здоровья учащихся, а также позволяющих сформировать у них ценностное отношение к своему здоровью, осознание важности экологии для здоровья и жизнедеятельности, мотивацию на сохранение своего здоровья и здоровья окружающих.

В рамках реализации проекта предполагается разработать:

- программно-методическое обеспечение реализации здоровьесберегающего компонента школьного агропарка, которое будет представлено курсами внеурочной деятельности и дополнительными общеобразовательными программами: «Лекарственные растения», «Витаминка», «Аромасла», «Экотехнологии в овощеводстве», «Экоди-зайнер», «Азбука овощевода», «Огородные чудеса»;
- инфраструктурное обеспечение реализации здоровьесберегающего компонента школьного агропарка, которое предполагает создание здоровьесберегающих зон: «Аптекарский уголок», «Тишина тенистого парка», «Экологическая тропа здоровья»;
- технологическое обеспечение реализации здоровьесберегающего компонента школьного агропарка, предполагающее проектирование и реализацию системы образовательных событий с использованием ресурсов школьного агропарка.

При работе на пришкольном участке здоровье — это не только отсутствие болезней, но и физическая, социальная и психологическая гармония учащихся. А также доброжелательность людей по отношению друг к другу и природе.

Вместе с детьми мы создаём прекрасное:

- ландшафтную площадку с красивыми фигурками;
- «чудеса» из старых коряг;
- топиарный уголок (модные стрижки кустарников).

Уроки на пришкольном участке включают три составляющие:

- физический труд (движение, развитие слуховой памяти);
- социальный труд (ответы на вопросы по интересующим овощам, их росту и развитию);
- познавательный труд (поиск ответов из дополнительных источников при решении проблем).

Новизна инновационного проекта

Инновационность проекта состоит в разработке инновационной идеи, а также инновационного обеспечения

организации образовательного процесса в школьном агропарке.

Моделирование здоровьесберегающей среды — инновационная идея в практике работы школьного агропарка.

Инновационное обеспечение образовательного процесса в школьном агропарке будет представлено *программно-методическим* (системой программ), *организационно-технологическим* (системой образовательных событий, технологий, методов и форм), *инфраструктурным обеспечением* (методическими рекомендациями по проектированию инфраструктуры здоровьесберегающей среды школьного агропарка) реализации здоровьесберегающего компонента.

Критерии и показатели (индикаторы) инновационного проекта:

1. Создание оптимальных условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся.
2. Улучшение здоровья обучающихся (уроки здоровья, дни здоровья, традиционные и нетрадиционные конкурсы, викторины, формирование основ рационального питания).
3. Применение технологий, таких как проектная технология, технология исследовательской деятельности, технология «Дебаты», игровые технологии, технология визуализации информации, информационно-коммуникативные, физкультурные занятия, занятие «Азбука здоровья» (в форме кружка).

Диагностические методики и методы, позволяющие оценить эффективность проекта:

- разработка критериев оценки эффективности инновационных проектов социальной направленности в медицинской сфере;
- формирование здорового образа жизни;
- тестирование (метод тестов) — исследовательский метод, позволяющий выявить степень соответствия планируемых результатов;
- анализ результатов и способов выполнения обучающимися ряда специально разработанных заданий;
- опрос — получение информации, заключённой в словесных сообщениях обучающихся;

Литература:

1. Доспехов, Б. А. Методика полевого опыта / Б. А. Доспехов. — Москва : Агропромиздат, 2024. — 351 с.
2. Дроздов, Л. Н. Практикум по овощеводству : учебное пособие для учащихся 9–10 классов / Л. Н. Дроздов. — Москва : Просвещение, 2015.
3. Красников, М. М. Справочник огородника / М. М. Красников. — Алма-Ата: Кайнар, 2022.
4. Мамонов, Е. В. Золотые советы Тимирязевской академии. Полный сортовой каталог России. Овощные культуры / Е. В. Мамонов. — Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 496 с.
5. Пивоваров, В. Ф. Овощи России / В. Ф. Пивоваров. — Москва : ГНУ ВНИИССОК, 2006, — 384 с.
6. Смирнов, Н. А. Домашний огород / Н. А. Смирнов. — Москва : Россельхозиздат, 2012.

Для оценки эффективности используются следующие виды опроса:

- анкетирование — ответы обучающихся на специально поставленные вопросы;
- интервью — проведение разговора между исследователем и обучающимися по заранее разработанному плану;
- беседа — специфический метод исследования (диалог между исследователем и учащимся).

Перспективы развития проекта

Создание проекта «Школьный агропарк» на базе школы является перспективным направлением деятельности учреждения, осуществляющего обучение в естественно-научной области. Проект является частью образовательной программы школы. Он направлен не только в область образования, но и в область социального партнёрства, так как требует привлечения большого количества участников. Мы надеемся задействовать в работе максимальное количество организаций посёлка и родителей, осуществляющих свою деятельность в области земледелия, садоводства, защиты растений, ландшафтного дизайна.

Проект является важным элементом в организации дополнительного образования всех заинтересованных естественными науками учащихся.

С целью привлечения внимания детей к экологически целесообразному землепользованию и получению чистой продукции на территории школы будет увеличен ассортимент растений (плодовые, овощные культуры, лекарственные растения). Будут выращиваться наиболее перспективные южные и субтропические культуры, не требующие сложного ухода и представляющие интерес для сельского хозяйства сочинского Причерноморья.

В заключение хочу пожелать, чтобы наш агропарк стал тем местом для общения и обмена опытом, новыми знаниями увлечённых педагогов и их детей, которые шагают в ногу со стремительно развивающейся наукой, достигая высоких результатов в обучении.

Подходы к определению функций математической подготовки инженерно-технических кадров в вузе

Конышева Алия Вазиховна, доцент
Вятский государственный университет (г. Киров)

В статье автор исследует подходы к определению функций математической подготовки инженерно-технических кадров в вузе.

Ключевые слова: математическая подготовка, инженерно-технические кадры.

В условиях модернизации социально-экономического сектора страны проблема совершенствования подготовки будущих инженеров становится все более актуальной и требует глубокого переосмысления, как на теоретическом, так и на практическом уровне. Инженерную деятельность можно охарактеризовать через два аспекта — интеллектуальный и операционный.

Первый предполагает оперирование образами, знаковыми моделями, анализ и оценку явлений и объектов, прогнозирование возможного результата. Операционный компонент включает в себя моделирование, инженерные расчеты, конструирование, разработку технологий, технических систем и эксплуатацию различных объектов. Помимо указанных выделяют еще один компонент инженерно-технической деятельности — творческий.

Учитывая вышеуказанные особенности, принимая во внимание специфику будущей деятельности инженера, мы выделили три ключевых подхода к определению функций математической подготовки инженерно-технических кадров в вузе. Первый позволяет рассматривать математику в роли самостоятельной науки и раскрывает ее методологический потенциал. В исследованиях А. Д. Мышкиса [5], С. В. Плотниковой [6] и др. подчеркивается, что изучение указанной дисциплины способствует развитию «аналитического и логического мышления, пространственных представлений и воображения, алгоритмической культуры, формированию умений устанавливать причинно-следственные связи, обосновывать утверждения, моделировать ситуации, развитию интеллектуальных способностей». На ведущую роль математики как неотъемлемой части фундаментального блока наукоёмкого инженерного образования указывает О. И. Полещук. В частности, она отмечает, что «математическое образование вносит свой неоценимый вклад в формирование общей культуры молодого поколения, его мировоззрения и мировосприятия» [7]. При таком подходе целью изучения математики является воспитание методологической культуры познания будущего профессионала. Последняя определяется следующими знаниями: структура деятельности, математические модели, логические отношения необходимости-достаточности, структура языков программирования. Эти знания составляют суть мыслительного процесса, направленного на перевод понятийной модели в структурно-функциональный объект исследования. Следовательно,

являются неотъемлемой частью профессиональной (интеллектуальной, операционной, творческой) деятельности будущих инженеров [3]. Осмысление вышесказанного позволяет рассматривать математику в подготовке инженерно-технических кадров в качестве ведущего инструмента познания окружающей действительности, формирующего такие общенаучные методы как аналогия, сравнение, анализ, синтез, обобщение, индукция, дедукция, моделирование и др. Это является важным, так как названные методы составляют суть основы решения профессиональных задач инженерно-технических кадров. В то же время, отметим, что математические и естественнонаучные дисциплины в основном изучаются на первом и втором курсах. По мнению ученых, к этому времени у студентов этап формирования методологической культуры познания окружающего мира не является завершенным [3]. В этом контексте представляется целесообразным рассмотреть когнитивную функцию математической подготовки будущих инженеров. Второй подход, определяющий функциональное назначение математики, обусловлен ее прикладной направленностью и возможностью применения математического аппарата в решении задач из области естествознания. Представленная точка зрения является результатом осмысления различных научных оснований. В частности, ее философские идеи прослеживаются в трудах Г. В. Ф. Гегеля, подчеркивающего, что «книга природы» написана математическим языком; в концепции «жизненного мира» Э. Гуссерля, актуализирующего вопрос математизации естествознания [8]. Вышесказанное позволяет рассматривать математику и естествознание как взаимосвязанные и взаимообусловленные области научного знания. Современная интерпретация указанного подхода нашла отражение в работах О. В. Бочкаревой [1], Л. Р. Загитовой [2] и др. Исследователи отмечают, что прикладная направленность математики реализуется посредством внедрения в систему подготовки системы прикладных задач, содержание которых отражает специфику будущей профессиональной деятельности. При таком подходе студенты воспринимают математику не как некую «абстрактную дисциплину», не имеющую отношения к будущей профессиональной деятельности, а осознают ее значимость для будущей профессиональной деятельности. В связи с этим значимой является позиция И. Г. Михайловой [4]. Автор систематизирует направления реализации рассматриваемых

мого подхода: разработка и решение задач прикладного характера в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности, использование метода математического моделирования, применение технических средств обучения и др. Представленные идеи явились ключевыми для нашего исследования и нашли отражение в дальнейшей логике изложения материала. Сущность третьего подхода определена интеграцией позиций первого и второго подходов. Обобщенной идеей по данному вопросу может служить точка зрения А. Я. Хинчина [9].

Рассматривая задачи изучения математики в вузе, он отмечает их двунаправленность.

Таким образом, разделяя указанные мнения, мы приходим к выводу, что математическая подготовка в профессиональном становлении будущего инженера выполняет когнитивную, прикладную и интегративную функции [3]. С одной стороны, она является методологической основой системы подготовки, с другой — обеспечивает использование математических знаний при изучении профессиональных дисциплин.

Литература:

1. Бочкарева, О. В. Профессиональная направленность обучения математике студентов инженерно-строительных специальностей вуза: монография / О. В. Бочкарева. — М., 2011. — 321 с.
2. Загитова, Л. Р. Математическая подготовка будущих инженеров в вузах нефтяного профиля на основе компетентностного подхода: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Загитова Лилия Расимовна. — Казань, 2014. — 239 с.
3. Коньшева А. В. Специфика математической и естественнонаучной подготовки инженерно-технических кадров в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № 10 (октябрь). — С. 131–135. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/15361.htm>.
4. Михайлова, И. Г. Математическая подготовка инженера в условиях профессиональной направленности межпредметных связей: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Михайлова Ирина Геннадьевна. — Тобольск, 1998—172 с.
5. Мышкис, А. Д. О преподавании математики прикладникам / А. Д. Мышкис // Математика в высшем образовании. — 2003. — № 1. — С. 37–52.
6. Плотникова, С. В. Профессиональная направленность обучения математическим дисциплинам студентов технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Плотникова Светлана Владимировна — Москва, 2000. — 16 с.
7. Полещук, О. А. Системно-семиотическая модель определения содержания естественно-научного блока инженерного образования: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Полещук Ольга Игоревна. — Москва, 1997. — 137 с.
8. Философия естественных наук / под редакцией С. Лебедева. — М.: Филикс — 536 с.
9. Хинчин, А. Я. О воспитательном эффекте уроков математики / А. Я. Хинчин // «Педагогические статьи». — М.: изд. АПН РСФСР. — 1963. — С. 128–160.

Типология функциональных состояний у студентов специальной медицинской группы по данным педагогического тестирования

Манина Анастасия Дмитриевна, студент магистратуры;
Байтерякова Юлия Дмитриевна, студент магистратуры
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

В статье рассматривается проблема дифференцированного подхода к физическому воспитанию студентов специальной медицинской группы (СМГ). На основе данных педагогического тестирования (индекс Руфье, пробы Штанге и Генчи, корректурная проба Бурдона–Анфимова) выделены три типа функционального состояния: компенсированный, субкомпенсированный и декомпенсированный. Предложена типология, позволяющая индивидуализировать физические нагрузки в зависимости от текущего адаптационного статуса студента. Результаты могут быть использованы в практике физического воспитания вузов для повышения эффективности и безопасности занятий со студентами СМГ.

Ключевые слова: специальная медицинская группа, функциональное состояние, типология, педагогическое тестирование, индекс Руфье, проба Штанге, корректурная проба.

Введение

Современная образовательная среда предъявляет повышенные требования к психофизическому состоянию

студента. Ухудшение здоровья молодежи, фиксируемое при ежегодных медицинских осмотрах, приводит к увеличению числа студентов, отнесенных специальной медицинской группе (далее СМГ). По данным ряда авторов,

доля студентов СМГ в вузах России составляет от 15 % до 40 % [1, 2].

Студенты СМГ представляют собой группы с различным уровнем соматического здоровья и функциональных возможностей, требующие особого подхода в процессе физического воспитания. Ключевая проблема заключается в том, что традиционная медицинская диагностика констатирует лишь факт наличия того или иного заболевания, однако не отражает текущего функционального состояния (ФС) организма, которое определяет готовность к физической нагрузке и потенциальные возможности организма к приспособлению [3]. Традиционный подход, предполагающий единую «щадящую» программу для всей группы, не учитывает индивидуальных различий в ФС и нередко приводит либо к недостаточной тренирующей нагрузке (для более подготовленных), либо к перенапряжению (для ослабленных).

В связи с этим актуальным является поиск доступных, безопасных и информативных методов оценки ФС непосредственно в условиях учебного занятия. Педагогическое тестирование — совокупность двигательных и психофизиологических проб, не требующих сложной аппаратуры, — может служить таким инструментом.

Материалы и методы исследования

Исследование проходило на базе Балтийского Федерального университета им. И. Канта в течение весеннего

семестра 2026 года. В нем приняли участие 28 студентов 2-го курса, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. Занятия проводились один раз в неделю по стандартной для СМГ программе: обще-развивающие упражнения, элементы круговой тренировки с использованием фитболов, бодибаров и гантелей малого веса, дыхательные упражнения и растяжка. Мы сознательно не вмешивались в учебный процесс — нам важно было оценить естественную динамику функционального состояния при существующей системе занятий.

Для оценки функционального состояния мы использовали три группы показателей. Первая — индекс Руфье, классическая проба, отражающая адаптационные возможности сердечно-сосудистой системы. Вторая — пробы Штанге и Генчи, оценивающие устойчивость к гипоксии, то есть способность организма терпеть кислородное голодание. Третья — корректурная проба Бурдона–Анфимова, которую мы провели на подгруппе из 12 студентов. Эта проба позволяет судить о состоянии внимания, вработываемости и утомляемости центральной нервной системы [6]. Все тесты были выбраны не случайно: они доступны, безопасны для студентов СМГ и дают количественные показатели, пригодные для статистического анализа.

Было проведено три среза: в феврале, марте и мае. Это позволило нам увидеть не только текущее состояние, но и его динамику — то, как меняется организм под влиянием систематических занятий.

Таблица 1. Средние показатели функциональных проб Руфье, Штанге и Генчи

Показатель	Мое исследование (1 срез)	Мое исследование (3 срез)	ИРНТУ (1 тестирование)	ИРНТУ (2 тестирование)
Индекс Руфье	11,85 ± 1,22	11,53 ± 1,22	10,20 ± 4,65	6,76 ± 3,50
Проба Штанге, с	37,14 ± 5,09	38,43 ± 5,07	30,78 ± 6,48	35,89 ± 6,53
Проба Генчи, с	22,82 ± 3,08	23,68 ± 3,24	24,70 ± 5,15	33,87 ± 13,47

Если взглянуть на средние показатели по группе (см. Таблица 1), индекс Руфье снизился с 11,85 до 11,53 балла. Время задержки дыхания на вдохе (проба Штанге) выросло с 37,14 до 38,43 секунды. Проба Генчи (задержка на выдохе) увеличилась с 22,82 до 23,68 секунды. ЧСС в покое уменьшилась с 79 до 77,6 ударов в минуту. Все изменения статистически значимы, хотя на первый взгляд выглядят скромными.

Но за этими цифрами стоит важный вывод: даже один час занятий в неделю способен дать измеримый положительный эффект. Мы привыкли считать, что для улучшения функционального состояния нужны интенсивные, частые тренировки. Однако студенты СМГ часто имеют медицинские ограничения по кратности занятий, и наше исследование показывает: систематичность важнее интенсивности. Прирост в 3,5 % по пробе Штанге означает, что спустя три месяца регулярных занятий организм стал чуть устойчивее к нехватке кислорода, чуть экономичнее расходует ресурсы.

Впрочем, средние величины — это лишь поверхностный взгляд. Гораздо интереснее то, что скрывается за ними. Коэффициент вариации практически не изменился на протяжении всех трех срезов и составил 10–14 %. Это означает, что группа осталась столь же неоднородной, как и в начале. Одни студенты значительно улучшили свои показатели, другие почти не сдвинулись с места, а кто-то даже ухудшил их к концу семестра. Усредненный результат не отражает реального положения дел: в группе присутствуют и те студенты, кто уже почти готов перейти в основную группу, и те, кому занятия пока противопоказаны.

Именно поэтому мы решили посмотреть на данные иначе — не через усреднение, а через поиск устойчивых типов. С помощью анализа отечественной и зарубежной литературы мы выделили три типа функционального состояния, каждый из которых имеет свои характеристики.

Компенсированный тип — это студенты с оптимальным балансом. Их индекс Руфье — в пределах 9,8–10,5 балла, проба Штанге — более 40 секунд, а в коррек-

турной пробе они показывают высокую точность (более 90 %) и стабильную или даже растущую продуктивность к концу десятиминутной работы. Это означает, что их центральная нервная система не утомляется, а, напротив, вращивается. Такие студенты могут и должны получать нагрузку выше средней: их организм способен адаптироваться и прогрессировать. К концу нашего наблюдения доля таких студентов выросла с 33 % до 50 % — возможно, именно они получили наибольший тренирующий эффект от занятий.

Субкомпенсированный тип — пограничная зона. В покое эти студенты выглядят неплохо: их показатели близки к средним. Но при длительной или интенсивной работе механизмы регуляции начинают давать сбои. В корректурной пробе к 7–8-й минуте у них нарастает количество ошибок, продуктивность падает. Их индекс Руфье — 11,2–12,5, проба Штанге — 35–39 секунд. Это группа риска. При форсировании нагрузки здесь легко получить срыв адаптации. Им показан щадящий режим с акцентом на восстановление. Доля таких студентов осталась практически неизменной — около 40 %.

Декомпенсированный тип — самая тревожная категория. Индекс Руфье выше 12,5, проба Штанге ниже 33 секунд, а в корректурной пробе точность падает ниже 80 %, причем резкий спад продуктивности наступает уже к 5–6-й минуте. Эти студенты быстро утомляются, допускают множество ошибок, жалуются на головокружение и сердцебиение даже при стандартной нагрузке. Их доля сократилась с 25 % до 16,7 %, но два человека так и остались в этом состоянии. Для них систематические занятия — уже перегрузка. Им нужна не просто «щадящая», а специально разработанная индивидуальная программа с акцентом на дыхательные техники, координацию и релаксацию.

Нам было важно не просто выделить типы, но и понять, какие тесты наиболее информативны. И здесь мы сделали неожиданное открытие. Оказалось, что коэффициент точности корректурной пробы коррелирует с пробой Штанге ($r=0,48$) и с индексом Руфье ($r=-0,52$). То есть студенты,

которые дольше задерживают дыхание, лучше справляются с заданием на внимание.

В этом смысле педагогическое тестирование оказывается даже более «честным», чем медицинское. Врач измеряет давление или слушает легкие — и получает моментальный срез. А педагог, давая корректурную пробу, наблюдает за процессом: как студент вращивается, когда начинает ошибаться, падает ли его продуктивность к концу работы. Это процессуальная диагностика, которая отражает динамику состояния, а не статику диагноза.

Наше исследование подтверждает, что студенты СМГ — не единая группа, а сообщество людей с разным функциональным статусом. И этот статус не фиксирован: под влиянием занятий он меняется, но у каждого по-своему. Одни улучшают свои показатели, другие остаются на месте, третьи — регрессируют.

Мы предлагаем альтернативу: на основе простых педагогических тестов разделять студентов на подгруппы в начале семестра и корректировать это разделение в конце. Компенсированные могут работать с большей интенсивностью, декомпенсированные — с акцентом на дыхание и релаксацию, субкомпенсированные — в промежуточном режиме. Это не требует дополнительных ресурсов, сложного оборудования или переподготовки преподавателей.

Подводя итог, можно сказать: педагогическое тестирование — это не просто способ оценки. Это способ увидеть студента. И это видение позволяет преподавателю стать настоящим наставником, который видит, кому нужна поддержка, кому — вызов, а кому — передышка.

Типология, которую мы предложили, — не окончательная истина, а рабочий инструмент. Мы убедились, что: студенты СМГ отличаются по своему функциональному состоянию, и это разнообразие не сводится к медицинским диагнозам; простые педагогические тесты позволяют выделить устойчивые типы функционального состояния; даже при одном занятии в неделю возможна положительная динамика.

Литература:

1. Баевский Р. М., Берсенева А. П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. — М.: Медицина, 2001. — Текст: непосредственный. — 236 с.
2. Ланда, Б. Х. Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности / Б. Х. Ланда. — М.: Советский спорт, 2011. — Текст: непосредственный. — 348 с.
3. Соловьев, В. Н. Психофизиологические аспекты адаптации студентов к физическим нагрузкам / В. Н. Соловьев, А. С. Горшков. — Текст: непосредственный // Физиология человека. — 2022. — № 4. — 85–92 с.
4. Исследование функционального состояния студенток специальной медицинской группы ИРНИТУ. — Текст: непосредственный — Иркутск: Изд-во ИРНИТУ, 2024. — С. 45–51.
5. Дубровский, В. И. Лечебная физическая культура / В. И. Дубровский. — М.: ВЛАДОС, 2016. — Текст: непосредственный — 624 с.
6. Пермякова, О. Г. Транспортная психология: практикум / О. Г. Пермякова. — Текст: электронный // НЭБ: [сайт]. — URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_010830118/ (дата обращения: 23.06.2026). 2021–7–8 с.

От разработки методических рекомендаций к внедрению в сетевые профессиональные образовательные организации: опыт базовой профессиональной образовательной организации

Махалина Елена Николаевна, методист;

Музагитова Ильмира Мугамбаровна, преподаватель

Челябинский государственный промышленно-гуманитарный техникум имени А. В. Яковлева

В статье представлен опыт ГБПОУ «Челябинский государственный промышленно-гуманитарный техникум им. А. В. Яковлева» как базовой профессиональной образовательной организации (БПОО) Челябинской области по разработке методических рекомендаций по работе с основными категориями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их внедрению в сетевые профессиональные образовательные организации. Раскрываются содержание рекомендаций, формы и методы трансляции (семинары-практикумы, стажировки, методическое консультирование, единое методическое пространство), а также анализируются первые результаты внедрения. Представленный опыт может быть полезен специалистам, работающим в системе инклюзивного профессионального образования.

Ключевые слова: базовая профессиональная образовательная организация (БПОО), обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), методические рекомендации, сетевое взаимодействие, инклюзивное образование, адаптация контрольно-оценочных средств.

Введение

В системе среднего профессионального образования Российской Федерации приоритетным направлением является создание условий для получения профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», государство гарантирует необходимые условия для получения качественного образования данной категорией обучающихся, включая разработку адаптированных образовательных программ и специальных методических материалов. [1, 2, 3]

В Челябинской области функцию методического обеспечения профессиональных образовательных организаций (ПОО) в части работы с обучающимися с ОВЗ выполняет базовая профессиональная образовательная организация — ГБПОУ «Челябинский государственный промышленно-гуманитарный техникум им. А. В. Яковлева». Техникум имеет статус БПОО с 2024 года и обладает многолетним опытом обучения лиц с ОВЗ. [4]

В техникуме создано отделение инклюзивного образования, разработано необходимое нормативно-правовое и методическое обеспечение.

Однако наличие передового опыта в одной организации недостаточно для построения региональной системы инклюзивного образования. Необходима системная работа по трансляции этого опыта в сетевые ПОО, которые также реализуют программы профессионального обучения и СПО для лиц с ОВЗ. В связи с этим перед методической службой БПОО была поставлена задача: разработать универсальные методические рекомендации по работе с основными категориями обучающихся с ОВЗ и внедрить их в практику сетевых ПОО региона. В настоящей статье представлен опыт такой работы.

1. Разработка методических рекомендаций

Методические рекомендации (авторы: педагог-психолог И. С. Захарова, методист Е. Н. Махалина) были разработаны в 2022 году и базируются на анализе психолого-педагогических особенностей четырёх основных категорий, обучающихся с ОВЗ: с нарушениями слуха, зрения, речи и опорно-двигательного аппарата. Также в рекомендациях учтены особенности детей с задержкой психического развития и интеллектуальными нарушениями (на основе практического опыта техникума).

Структура методических рекомендаций включает:

Психолого-педагогическую характеристику каждой категории (особенности познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, восприятия; эмоционально-личностные и коммуникативные особенности).

Рекомендации для педагогов (правила общения, требования к организации рабочего места, использование наглядности, дозировка речи, темп подачи материала).

Требования к адаптации контрольно-оценочных средств (КОС) (таблицы для каждой нозологии с конкретными приёмами адаптации таких форм оценки, как собеседование, эссе, тестирование, контрольная работа, лабораторная работа).

Например, для студентов с нарушениями слуха в рекомендациях предлагается: делать паузы после объяснения, дублировать устные инструкции письменными, использовать индивидуальную звукоусиливающую аппаратуру, упрощать формулировки заданий, применять алгоритмы и наглядные планы действий. Для студентов с нарушениями зрения — масштабирование текстовых материалов, использование дополнительных маркировок, озвучивание тестов (аудиоформат), увеличение времени на выполнение. Для студентов с нарушениями речи — применение опорных схем, карточек-помощниц, поэтапную

проверку заданий. Для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата — замену письменных ответов устными или компьютерным набором, использование специальных письменных инструментов, увеличение рабочей поверхности листа, организацию рабочего места с учётом моторных трудностей. [5, 6, 7]

Таким образом, рекомендации носят практико-ориентированный характер и дают педагогам конкретные инструменты, а не абстрактные советы.

2. Внедрение методических рекомендаций в сетевые ПОО

Внедрение осуществлялось в течение 2023–2025 годов. Целевой аудиторией стали педагоги и методисты 12 профессиональных образовательных организаций Челябинской области, входящих в сеть БПОО (по договорам о сотрудничестве). Основными формами и методами трансляции выступили:

1. Семинары-практикумы. Для педагогов сетевых ПОО были проведены выездные и дистанционные семинары, на которых не только представлялось содержание рекомендаций, но и отрабатывались практические навыки: разработка адаптированных заданий, модификация текстов тестов, создание опорных схем для студентов с нарушением речи и т. д. Наиболее востребованными оказались интерактивные занятия «Конструирование адаптированного теста» и «Составление наглядного алгоритма для лабораторной работы».

2. Стажировки на базе БПОО. Педагоги сетевых ПОО приглашались в техникум для погружения в реальную инклюзивную среду. Они посещали учебные занятия, внеклассные мероприятия, а также практические занятия по адаптивной физической культуре. Это позволяло им увидеть, как теоретические положения реализуются в конкретных педагогических ситуациях. По итогам стажировок педагоги получали сертификаты и готовили отчёты о внедрении полученных знаний в своей организации.

3. Методическое консультирование. С целью оперативной помощи была организована линия консультаций в мессенджерах (MAX). Педагоги могли задать вопрос по адаптации конкретного оценочного средства, получить шаблон документа или рекомендацию по сложному случаю. Консультации проводились как индивидуально, так и в формате тематических вебинаров.

4. Создание единого методического пространства. На официальном сайте техникума-БПОО создан раздел «Инклюзивное образование», где в открытом доступе размещены разработанные методические рекомендации, а также дополнительные материалы: чек-листы для анализа урока с позиции доступности, шаблоны адаптированных тестов, видеозаписи мастер-классов. Это позволило обеспечить равный доступ всех заинтересованных педагогов региона к актуальным разработкам.

5. Совместное проектирование адаптированных программ. В рамках рабочих встреч с методистами сетевых ПОО проводились проектные сессии по доработке адап-

тированных образовательных программ и фондов оценочных средств. БПОО выступал в роли эксперта, помогая корректировать формулировки компетенций, подбирать специальные условия промежуточной аттестации.

3. Результаты и эффективность

Для оценки результативности внедрения использовались методы анкетирования педагогов, анализ учебно-методической документации (адаптированных рабочих программ и КОС), а также наблюдение за динамикой успеваемости студентов с ОВЗ. Получены следующие результаты:

Повышение методической компетентности педагогов. Доля педагогов сетевых ПОО, уверенно применяющих технологии инклюзивного обучения (по данным самооценки и экспертного анализа), выросла с 38 % до 72 % за два года. Особенно заметный прогресс отмечен в умении адаптировать тестовые материалы и разрабатывать наглядные опоры для студентов с нарушением речи и интеллекта.

Увеличение количества адаптированных учебно-методических материалов. В сетевых ПОО было разработано и внедрено свыше 120 адаптированных контрольно-измерительных материалов (тесты, лабораторные работы, задания для практических занятий), соответствующих требованиям для различных нозологий. Создан банк цифровых образовательных ресурсов с возможностью масштабирования текста и звукового сопровождения.

Рост успеваемости и снижение академических задолженностей. Сравнительный анализ успеваемости студентов с ОВЗ в сетевых ПОО показал, что доля студентов, обучающихся без академических задолженностей, увеличилась с 68 % до 85 %. Особенно значительная динамика отмечена по дисциплинам, требующим письменной фиксации знаний (математика, специальные технологии).

Укрепление сетевого взаимодействия. Сформировано устойчивое межорганизационное сообщество педагогов, работающих в инклюзивной практике. Ежеквартально проводятся круглые столы с участием представителей БПОО, Ресурсного учебно-методического центра ЧелГУ и работодателей. Совместно разработаны и внедрены единые подходы к проведению демонстрационного экзамена для лиц с ОВЗ.

Заключение

Разработанные методические рекомендации по работе с основными категориями обучающихся с ОВЗ доказали свою востребованность и эффективность при внедрении в сетевые профессиональные образовательные организации. Ключевыми факторами успеха стали: практическая направленность рекомендаций, сочетание очных и дистанционных форм трансляции, адресное консультирование и создание единого методического пространства.

Дальнейшие направления работы включают: разработку цифровой платформы для автоматизированной поддержки адаптации КОС, создание видеотеки

успешных инклюзивных уроков, а также расширение сети ПОО-партнёров за счёт организаций из других муниципалитетов Челябинской области. Опыт ГБПОУ «ЧГПГТ им. А. В. Яковлева» как БПОО может быть рекомендован

к тиражированию в других субъектах Российской Федерации для построения непрерывного и доступного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014 № 06–281 «О направлении Требований к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных образовательных организациях».
3. Постановление Правительства РФ от 5 апреля 2022 г. N 588 «О признании лица инвалидом».
4. Базовая профессиональная образовательная организация // интернет источник: <https://chgpvt.ru/sveden/ovz>
5. Гнедова С. Б. Специальная психология: учебное пособие. — Ульяновск: УлГУ, 2009.
6. Мжаванадзе Н. Ш. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Методические рекомендации / Н. Ш. Мжаванадзе. — Сыктывкар 2013 г. <http://psihdocs.ru/psihologo—pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detejinvalidov-i-lic-v3.html>
7. Рекомендации по работе с инвалидами // интернет-источник: <https://xn—ctbbdw9ayagei.xn—p1ai/obrazovanie/prepodavatelyam-i-sootrudnikam/rekomendatsii-po-rabote-s-invalidami>

Превращение цифровых заданий в реальные учебные результаты у младших школьников

Мельничук Елена Витальевна, учитель начальных классов;
Ягодина Наталья Васильевна, учитель начальных классов
МОУ СОШ № 75 имени Героя Советского Союза А. П. Малышева г. Сочи (Краснодарский край)

В статье представлена методика трансформации цифровых заданий в учебные результаты у младших школьников: показаны примеры внедрения онлайн-инструментов в урок и критерии выбора ресурсов для достижения предметных и метапредметных целей.

Ключевые слова: цифровые задания, учебные результаты, младшие школьники, интеграция технологий, образовательные платформы, методика преподавания, предметные и метапредметные результаты, рефлексия, перенос навыков, педагогическая практика.

Цифровые технологии прочно вошли в школу, но сами по себе не гарантируют рост качества знаний. Главная задача учителя — превратить цифровое задание в реальный учебный результат: развить умение рассуждать и применять знания. Для младшего школьника важно, чтобы за каждым действием на экране стояло осмысление, а не просто взаимодействие с интерфейсом. Решение — в продуманной методике: цифровые задания должны быть звеном цепочки обучения (от мотивации — через практику и обсуждение — к переносу результата в традиционную деятельность) и служить ресурсом развития, а не отвлекающим фактором.

Чтобы цифровое задание действительно работало на образовательный результат, учителю важно заранее продумать его место в уроке и связь с предметными и метапредметными целями. Практика показывает, что эффективнее всего работает следующая структура:

1. Мотивация и постановка задачи. Учитель формулирует цель не абстрактно, а через понятный ребёнку

контекст: «Сегодня мы научимся быстро определять ударные гласные, чтобы не делать ошибок в диктанте».

2. Цифровое действие. Ребёнок выполняет серию заданий на платформе, где система даёт мгновенную обратную связь: подсвечивает ошибки, предлагает подсказки.

3. Обсуждение и рефлексия. После работы за экраном класс вместе разбирает типичные ошибки, учитель задаёт вопросы: «Где чаще всего ошибались? Почему? Какой приём помог?»

4. Перенос в реальную деятельность. Результат цифрового этапа закрепляется в тетради, на доске, в устной речи: дети составляют свои примеры, объясняют друг другу решения, оформляют мини-проект.

Такой подход превращает цифровое задание из изолированного упражнения в звено единой учебной цепочки. Ребёнок видит, как навык, отработанный на экране, помогает ему справляться с обычными школьными задачами.

Приведу некоторые примеры из практики.

Русский язык: работа над орфографией. На уроке по теме «Безударные гласные в корне» учитель начинает с проблемной ситуации: на доске записаны слова с пропусками, дети пытаются вставить буквы, но спорят о правильности. Затем следует короткая инструкция: «Сейчас потренируемся на тренажёре: за 7 минут нужно вставить пропущенные буквы в 15 слов. Ваша цель — не просто набрать баллы, а заметить, какие слова вызывают сомнения».

Дети работают на платформе индивидуально, система сразу показывает правильные ответы. После этого учитель организует обсуждение: «Кто сделал 0 ошибок? Что помогло? Кто ошибся в словах „вода“ и „травя“? Давайте подберём проверочные слова и запишем их в тетрадь, выделив корень и ударную гласную». В завершение урока дети получают мини-задание: составить 5 своих предложений с этими словами и подчеркнуть орфограммы. Так цифровой тренажёр становится не развлечением, а инструментом отработки конкретного навыка, который тут же переносится в письменную речь.

Математика: решение текстовых задач. Учитель ставит задачу: «Научимся выделять условие и вопрос, чтобы не путать данные и искомое». Сначала дети работают с интерактивной карточкой: читают задачу, выделяют цветом условие и вопрос, выбирают схему. Платформа фиксирует ошибки и даёт подсказки. Затем класс собирается у доски: учитель просит нескольких учеников объяснить свой выбор, остальные задают уточняющие вопросы. В финале дети решают аналогичную задачу в тетради, оформляя краткую запись и схему. Здесь цифровой этап помогает сформировать алгоритм действий, а последующая работа в тетради закрепляет его на уровне навыка.

Окружающий мир: формирование исследовательских умений. Тема «Сезонные изменения в природе» предполагает не только запоминание фактов, но и умение наблюдать. Учитель предлагает детям поработать с виртуальной картой погоды: за неделю они фиксируют температуру, осадки, облачность, строят простой график. Затем следует обсуждение: «Что заметили? В какие дни было теплее? Как это связано с длиной дня?» В качестве итогового задания дети ведут дневник наблюдений в бумажном формате, делают фотографии и готовят короткий рассказ для одноклассников. Цифровой инструмент здесь выступает как удобный способ сбора данных, а реальный результат проявляется в умении анализировать и делать выводы.

Не каждая онлайн-платформа одинаково полезна для формирования учебных результатов. При выборе инструментов учителю стоит ориентироваться на следующие критерии:

- *Соответствие предметным целям.* Платформа должна помогать отрабатывать именно те умения, которые запланированы в рабочей программе.

- *Наличие обратной связи.* Мгновенные подсказки и разбор ошибок делают тренировку осмысленной.

- *Возможность переноса результата.* Хорошо, если задание можно дополнить или продолжить в тетради, на доске или в устной работе.

- *Простота и безопасность.* Интерфейс должен быть интуитивно понятным для младших школьников, а данные — защищёнными.

- *Гибкость настройки.* Возможность подбирать задания по уровню сложности помогает дифференцировать работу в классе.

Практика показывает, что даже простые инструменты — интерактивные карточки, онлайн-викторины, конструкторы схем — могут быть очень эффективными, если они встроены в продуманную методическую цепочку.

Для детей, испытывающих трудности, цифровые тренажёры становятся дополнительным ресурсом отработки навыков: короткие сессии по 5–7 минут позволяют закрепить материал без перегрузки. Важно, чтобы такая работа не была изолированной: учитель регулярно обсуждает с ребёнком прогресс, отмечает успехи, корректирует план.

При организации групповой работы цифровые инструменты помогают распределить роли: один ученик отвечает за поиск информации, другой — за оформление результатов, третий — за презентацию. Так формируются не только предметные, но и коммуникативные навыки, умение договариваться и распределять задачи.

Интеграция цифровых заданий в обучение сопряжена с рядом трудностей: избыточное экранное время, разный уровень цифровой грамотности детей, формальная обратная связь платформ и технические сбои. Решения — дозировать работу с экраном и чередовать её с активной и творческой деятельностью; организовывать парную или групповую работу, где более опытные ученики помогают остальным; усиливать роль учителя в осмыслении ошибок и формулировании правил; иметь под рукой аналоговые материалы (карточки, рабочие листы) на случай технических неполадок.

Превращение цифровых заданий в учебные результаты зависит не от технологий, а от методики их применения. Экран становится эффективным инструментом, если включён в цепочку обучения: от мотивации — через практику — к переносу навыка в традиционную деятельность. Рефлексия и обсуждение после работы с цифровыми инструментами делают этап продуктивным: ребёнок объясняет выбор, фиксирует результат, делится выводами. Учителю важно осознанно подбирать цифровые ресурсы для достижения образовательных целей: так они усиливают традиционные методы и помогают найти баланс «экран — реальность», раскрывая потенциал технологий для развития младших школьников.

Литература:

1. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. — Москва: Бином. Лаборатория знаний, 2014. — 398 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) / Минпросвещения РФ. — Москва: Просвещение, 2021.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. — Москва: Эксмо, 2004.
4. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — Москва: Просвещение, 1974.

Психологическая реабилитация несовершеннолетних, пострадавших от преступлений

Менькин Владислав Евгеньевич, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

В рамках статьи осуществлен анализ теоретических основ и практических аспектов психологической реабилитации несовершеннолетних, пострадавших от преступлений. Работа опирается на методологию юридической и виктимной психологии и принципы междисциплинарного подхода. В исследовании используются и анализируются фундаментальные труды по правовой психологии, а также рассматривается современный институциональный ресурс — советник директора по воспитанию. Эмпирической базой исследования послужили теоретические концепции и научные положения, представленные в трудах ведущих специалистов.

В статье акцентируется, что эффективная реабилитация должна носить непрерывный характер, начинаясь на процессуальном этапе и продолжаясь в рамках социальной реинтеграции. В ходе проведенного анализа установлено, что ключевыми направлениями восстановления личности несовершеннолетнего потерпевшего являются коррекция психологических защит, формирование здорового правосознания и профилактика десоциализации.

Ключевые слова: психологическая реабилитация, несовершеннолетние потерпевшие, советник директора по воспитанию, десоциализация, внеурочная деятельность.

Проблема психологической реабилитации несовершеннолетних, пострадавших от преступлений, представляет собой актуальную междисциплинарную проблему, находящуюся на пересечении криминальной психологии, виктимологии, судебно-следственной практики и педагогики. Для несовершеннолетних, чья личность и механизмы психологической защиты находятся в стадии активного становления, травматическое воздействие преступления носит особо деструктивный характер, что требует научно обоснованного, специализированного подхода к их восстановлению [1, с. 3].

Историографический анализ проблемы позволяет выделить несколько ключевых этапов и направлений. Теоретической основой выступают фундаментальные труды в области юридической психологии. В. Л. Васильев закладывает основы изучения личности потерпевшего, исследуя ее в условиях «исключительной» криминальной и следственной ситуации, обнажающей глубинные личностные структуры [1, с. 12]. Он же отмечает исторически сложившийся интерес к проблеме повышенной внушаемости несовершеннолетних в контексте получения показаний, отсылая к ранним исследованиям (А. Бинэ, 1900 г.) [1, с. 6].

Р. Л. Ахмедшин в рамках виктимной психологии — структурного раздела правовой психологии — непосредственно рассматривает психологические закономерности виктимизации и задачи реабилитации, выделяя отдельное направление — реабилитационную правовую психологию

[2, с. 20–21, 184]. Современные исследователи (О. Д. Ситковская, А. Ю. Коновалова) развивают эти идеи, фокусируясь на методиках психологической помощи и сопровождения в системе правосудия [3; 5]. Анализ литературы демонстрирует консенсус относительно необходимости междисциплинарного подхода, однако вопросы интеграции реабилитационных усилий в повседневную социально-педагогическую среду образовательного учреждения, особенно с учетом новых институциональных возможностей, раскрыты недостаточно, что определяет научную нишу настоящего исследования.

Проведенный анализ позволил получить ряд результатов. Во-первых, выявлена специфика психического состояния несовершеннолетнего потерпевшего, обусловленная незавершенностью процессов социализации и формирования механизмов психологической защиты [1, с. 17, 31]. Это проявляется в повышенной внушаемости, возрастном своеобразии познавательных процессов и высоким риске вторичной виктимизации в ходе процессуальных действий.

Во-вторых, систематизированы психологические аспекты взаимодействия с потерпевшим на следствии и в суде, где ключевую роль играет привлечение психолога как эксперта для диагностики, выбора адекватных форм допроса и обеспечения психологической безопасности [1, с. 8, 13–14]. Данный подход направлен на минимизацию процедурного вреда и согласуется с выводами зарубежных исследований [1, с. 8].

В-третьих, определены ключевые направления психологической реабилитации: коррекция психологических защит; восстановление через позитивное социальное взаимодействие (групповая терапия, тренинги) [1, с. 26]; формирование здорового правосознания и активной социальной ответственности для преодоления правового нигилизма [1, с. 24; 2, с. 53–57]; профилактика десоциализации через интеграцию в просоциальные группы [1, с. 21; 2, с. 105–106].

Центральным результатом является обоснование роли института советника директора по воспитанию как практического механизма социальной интеграции. Деятельность советника директора по воспитанию в образовательных учреждениях Российской Федерации возможна благодаря федеральному проекту «Педагоги и наставники» национального проекта «Молодёжь и дети». Его деятельность создает возможность перехода от специальной психологической помощи к естественной социальной практике. Советник, выступая в роли «социального навигатора», может включать подростка в деятельность детских объединений («Движение Первых», «Орлята России») через гибкие стратегии: мягкую интеграцию, наставничество, опору на интересы ребенка и создание «ситуаций успеха». Это способствует экзистенциально значимой трансформации: из пассивной роли «жертвы» подросток становится активным субъектом, «созидателем», что восстанавливает самооценку и чувство справедливости.

Обсуждение полученных результатов подтверждает, что психологическая реабилитация — это непрерывный процесс, требующий поэтапного решения задач от минимизации вторичной травмы до глубокой личностной реинтеграции. Предложенная модель, интегрирующая

психолого-правовое сопровождение и ресурсы воспитательной системы, адресует критически важный аспект — возвращение к нормальной жизни в школе. Однако ее эффективность зависит от ряда условий: качественного межведомственного взаимодействия (психолог — советник — социальный педагог), деликатности подхода, исключающей формализацию, и достаточной психологической компетентности самого советника. Рисками являются возможная перегрузка подростка и недостаток ресурсного обеспечения воспитательной работы.

Таким образом, психологическая реабилитация несовершеннолетних пострадавших от преступлений представляет собой комплексную, междисциплинарную задачу. Ее успешность основывается на глубоком учете возрастной специфики психики, применении щадящих методик на процессуальном этапе и реализации долгосрочной программы социально-психологического восстановления.

Институт советника директора по воспитанию предлагает практический механизм для завершающей фазы реабилитации — социальной интеграции, обеспечивая включение подростка в позитивную, нормативную среду внеучебной деятельности. Это способствует формированию нового, адаптивного социального опыта, что является ключевым для преодоления последствий травмы и профилактики десоциализации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией и оценкой эффективности моделей сотрудничества психологов и советников по воспитанию, разработкой конкретных методических рекомендаций для последних по работе с несовершеннолетними потерпевшими, а также изучением долгосрочных эффектов такой интегративной реабилитационной модели.

Литература:

1. Васильев В. Л. Юридическая психология. — Санкт-Петербург: Питер, 2005. — 655 с.
2. Ахмедшин Р. Л. Лекции по правовой психологии: учебное пособие. — Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. — 454 с.
3. Белоглазкина О. В., Ситковская О. Д. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза несовершеннолетних: Методические рекомендации. — Москва: ФГУ «ГНИЦ ССП им. В. П. Сербского» Минздравсоцразвития России, 2011. — 78 с.
4. Еникеев М. И. Юридическая психология. С основами общей и социальной психологии: Учебник для вузов. — Москва: Норма, 2005. — 640 с.
5. Нуцкова Е. В., Дозорцева Е. Г., Бадмаева В. Д., Чибисова И. А. Показатели виктимности у несовершеннолетних пострадавших от сексуального насилия и злоупотребления. — Психология и право. 2021. Том 11. № 2. С. 132–145.
6. Шиханцов Г. Г. Юридическая психология. — Москва: Зерцало-М, 1998. — 344 с.

Использование дидактических игр с предметными картинками в формировании навыков словоизменения у детей старшей группы с общим недоразвитием речи

Михайлова Диана Юрьевна, студент магистратуры
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматривается проблема формирования навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с общим недоразвитием речи III уровня. Автор обосновывается необходимость использования дидактических игр с предметными картинками в коррекционно-развивающей работе, направленной на преодоление аграмматизмов в падежных окончаниях и согласовании слов. Представлены теоретические основы и практические рекомендации по применению игровых технологий для развития словоизменительных навыков у дошкольников с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: грамматический строй речи, словоизменение, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, дидактические игры, предметные картинки, падежные формы, коррекционно-развивающая работа.

О владение грамматическим строем родного языка является одним из ключевых показателей готовности ребенка к школьному обучению. Как справедливо отмечал К. Д. Ушинский, грамматика представляет собой «логику языка»: ее усвоение оказывает непосредственное влияние на развитие мышления, формирует умение анализировать, обобщать и устанавливать причинно-следственные связи [6, с. 1]. Среди компонентов грамматического строя особое место занимает словоизменение.

Особую значимость проблема формирования словоизменения приобретает в работе с детьми старшего дошкольного возраста (5–6 лет), имеющими общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня. Как отмечается в исследованиях Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, ведущим дефектом в структуре ОНР является нарушение лексико-грамматического строя речи [4, с. 85]. Дети данной категории испытывают значительные трудности в овладении морфологической системой родного языка: они длительное время используют морфологически нерасчлененные слова, смешивают падежные флексии, допускают ошибки в согласовании прилагательных и числительных с существительными [2, с. 112]. В самостоятельной речи у детей с ОНР наблюдается большое количество аграмматизмов: неправильное употребление падежных окончаний, замена сложных падежных форм более простыми, трудности в употреблении предложно-падежных конструкций.

Результаты современных эмпирических исследований подтверждают высокую распространенность нарушений словоизменения среди детей с ОНР. Так, по данным К. А. Васильевой и соавторов (2022), у 83,3 % детей с ОНР III уровня наблюдаются трудности при согласовании прилагательных с существительными среднего рода, а 100 % детей испытывают значительные затруднения при согласовании числительных с существительными [1, с. 78]. Наиболее стойкие ошибки фиксируются при употреблении родительного падежа множественного числа и предложно-падежных конструкций, особенно с предлогами «из-за», «из-под» [3, с. 56].

В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных методов и приемов коррекционной работы, которые позволили бы преодолеть указанные трудности и сформировать у детей прочные навыки словоизменения. Среди таких методов особое место занимают дидактические игры с предметными картинками, которые, как показывает практика, обеспечивают высокую мотивацию детей и позволяют многократно отрабатывать необходимые грамматические формы в естественной для дошкольников игровой деятельности.

Предметная картинка является мощным дидактическим средством в работе по формированию словоизменения. Она выполняет несколько важных функций. Во-первых, картинка создает наглядную опору для понимания грамматического значения слова, помогая ребенку соотнести изменяемую форму с конкретным предметом или ситуацией. Во-вторых, работа с картинками позволяет организовать многократное повторение однотипных грамматических конструкций без потери познавательного интереса со стороны ребенка. В-третьих, предметные картинки дают возможность варьировать лексический материал в зависимости от изучаемой темы и индивидуальных особенностей детей, что особенно важно в работе с дошкольниками, имеющими ограниченный словарный запас.

Дидактические игры по формированию словоизменения с использованием предметных картинок могут быть разнообразными по своей направленности и сложности. Их можно систематизировать по видам отрабатываемых грамматических конструкций. Рассмотрим основные группы таких игр.

Первая группа — игры, направленные на формирование навыка употребления существительных в именительном падеже множественного числа. К ним относятся игры «Один — много», «Найди пару», «Лото». В этих играх ребенку предъявляются парные картинки с изображением одного и нескольких предметов, предлагается назвать их: «стол — столы», «кукла — куклы». Постепенно

вводятся слова с чередованием («глаз — глаза», «ухо — уши») и существительные со сложными формами множественного числа («карандаш — карандаши», «стул — стулья»). Такие игры позволяют отработать не только продуктивные модели образования множественного числа, но и исключения.

Вторая группа — игры, направленные на формирование навыка употребления существительных в родителем падеже единственного и множественного числа. Наиболее эффективной среди них является игра «Чего не стало?». Перед ребенком выкладываются 3–5 предметных картинок, он их называет, затем одна картинка убирается, и ребенок отвечает на вопрос: «Чего не стало?» («Не стало яблока», «Не стало карандашей»).

Третья группа — игры, направленные на формирование навыка употребления существительных в дателем и творительном падежах. Примерами таких игр являются «Кому что дадим?», «Кто чем управляет?». В игре «Кому что дадим?» ребенку предлагаются картинки с изображением людей (мальчик, девочка, бабушка) и предметов (мяч, книга, конфета), нужно ответить на вопрос: «Кому ты дашь мяч?» («Я дам мяч мальчику»). Игра «Кто чем управляет?» предполагает ответы на вопросы: «Кто управляет автомобилем?» — «Автомобилем управляет водитель», «Кто управляет поездом?» — «Поездом управляет машинист».

Четвертая группа — игры, направленные на формирование навыка употребления предложно-падежных конструкций. К ним относятся игры «Прятки», «Кто где сидит?», «Что где лежит?». Ребенку предъявляются сюжетные и предметные картинки, на которых предмет находится в разных пространственных положениях. Необходимо составить предложение: «Мяч лежит под стулом», «Зайка спрятался за кустом», «Котенок выпрыгнул из корзинки».

Пятая группа — игры, направленные на согласование прилагательных и числительных с существительными.

Это игры «Подбери признак», «Сосчитай до пяти», «Жа-дина». Игра «Жа-дина» предполагает ответ на вопрос «Чья это вещь?» с опорой на картинку: «Моя кукла», «Мой мяч», «Мое яблоко», что позволяет отработать согласование притяжательных местоимений с существительными в роде.

При организации работы по формированию словоизменения с использованием дидактических игр следует учитывать ряд методических требований. Во-первых, игры должны проводиться систематически, 2–3 раза в неделю, как на коррекционных занятиях, так и в режимные моменты. Во-вторых, важно соблюдать принцип постепенного усложнения: от простых форм к более сложным, от продуктивных моделей к исключениям. В-третьих, необходимо предусматривать многократное повторение одних и тех же грамматических конструкций на разном лексическом материале, что способствует формированию обобщенных языковых навыков.

Важным аспектом является вовлечение родителей в коррекционно-развивающую работу. Родителям могут быть предложены простые игровые упражнения для выполнения в домашних условиях: «Назови ласково», «Чего не стало?», «Один — много», «Скажи правильно». Это позволяет закрепить формируемые навыки в естественной речевой среде и повысить эффективность коррекционной работы в целом.

Таким образом, использование дидактических игр с предметными картинками представляет собой эффективное средство формирования навыков словоизменения у детей старшей группы с общим недоразвитием речи. Систематическая работа с использованием игровых приемов обеспечивает высокую мотивацию детей, позволяет многократно отрабатывать необходимые грамматические формы и способствует переносу сформированных навыков в самостоятельную речь.

Литература:

1. Васильева, К. А. Изучение грамматического строя речи детей среднего и старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи / К. А. Васильева, Я. Ю. Мороз, Д. А. Нетецкая // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2022. — № 1. — С. 75–82.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. — СанктПетербург: ДетствоПресс, 2007. — 472 с.
3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СанктПетербург: Союз, 1999. — 160 с.
4. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СанктПетербург: Союз, 2001. — 192 с.
5. Филичева, Т. Б. Формирование грамматического строя речи у детей с ОНР / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 5. — С. 12–18.
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения. — Москва: Педагогика, 1974. — 584 с.

Иммерсивные технологии в обучении: как VR/AR меняют будущее образования

Мишекин Даниил Игоревич, студент

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»

В статье рассматривается влияние иммерсивных технологий на современное образование. Показано, что виртуальная и дополненная реальность позволяют перейти от пассивного усвоения информации к активному, практико-ориентированному и наглядному обучению. Особое внимание уделяется возможностям VR/AR для визуализации сложных процессов, проведения безопасных виртуальных экспериментов, развития мотивации обучающихся и организации индивидуализированного образовательного процесса. Анализируются основные преимущества, ограничения и перспективы внедрения иммерсивных решений в школьное, профессиональное и высшее образование. Делается вывод, что VR/AR становятся важным инструментом цифровой трансформации образования, однако их эффективное применение требует методической адаптации, подготовки педагогов и развития технологической инфраструктуры.

Ключевые слова: иммерсивные технологии, виртуальная реальность, дополненная реальность, образование, цифровая трансформация, VR, AR.

Современное образование развивается в условиях ускоряющейся цифровизации, когда традиционные формы обучения дополняются интерактивными и технологически насыщенными средствами передачи знаний. Одним из наиболее перспективных направлений в этой области являются иммерсивные технологии, прежде всего виртуальная и дополненная реальность, которые создают эффект присутствия и вовлечения обучающегося в моделируемую среду.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что многие учебные дисциплины содержат сложные для восприятия темы, которые трудно объяснить с помощью только текстовых, устных или статичных визуальных материалов. VR и AR позволяют моделировать процессы, недоступные в обычной аудитории: анатомические структуры, химические реакции, физические явления, исторические реконструкции и технические операции. Благодаря этому обучение становится более наглядным, интерактивным и практико-ориентированным.

Иммерсивные технологии представляют собой цифровые решения, создающие эффект погружения пользователя в искусственно сформированную среду. В образовании к ним чаще всего относят виртуальную реальность, дополненную реальность и смешанную реальность. Виртуальная реальность полностью заменяет реальную обстановку цифровой, а дополненная реальность накладывает цифровые объекты на физическое пространство.

Главная ценность таких технологий заключается в возможности активного взаимодействия с учебным материалом. Учащийся не только наблюдает за объектом, но и может исследовать его в трехмерном пространстве, изменять параметры, выполнять действия и сразу видеть результат. Такой формат особенно важен в тех случаях, когда учебный материал сложен для абстрактного восприятия и требует пространственного или процессуального понимания [1].

Одним из основных преимуществ иммерсивных технологий является повышение вовлеченности обучаю-

щихся. По сравнению с традиционными методами подачи материала VR/AR создают более высокий уровень интереса и эмоционального участия, что способствует лучшему запоминанию информации. Это особенно важно для школьников и студентов, которым сложнее сохранять концентрацию при преобладании лекционного формата.

Другим важным преимуществом является визуализация сложных процессов. Например, в биологии можно рассматривать строение органов в объеме, в химии — моделировать молекулярные взаимодействия, а в физике — наблюдать поведение объектов в измененных условиях. В медицине VR позволяет отрабатывать навыки без риска для пациентов, а в инженерной подготовке — изучать устройство машин и механизмов в интерактивной среде.

Кроме того, иммерсивные технологии помогают развивать самостоятельность учащихся. Обучающийся может работать в собственном темпе, возвращаться к сложным этапам и повторять действия до достижения нужного результата. Это открывает возможности для персонализированного обучения и поддержки разных уровней подготовки [2].

В школьном образовании VR и AR могут использоваться для повышения наглядности уроков и формирования устойчивого интереса к предмету. Особенно эффективно они применяются в естественно-научных дисциплинах, географии, истории и технологии, где важны образность, пространство и практическое взаимодействие с материалом.

В профессиональном образовании иммерсивные технологии позволяют моделировать реальные рабочие ситуации и безопасно отрабатывать практические навыки. Это особенно полезно для медицины, инженерии, транспорта, энергетики и других отраслей, где ошибка в реальной среде может иметь серьезные последствия. Виртуальные тренажеры дают возможность многократного повторения операций без расхода материалов и оборудования [3].

В высшей школе VR/AR становятся инструментом исследовательской и проектной деятельности. Они помогают студентам не только изучать предмет, но и моделировать сложные процессы, анализировать данные и создавать собственные цифровые сценарии. Таким образом, иммерсивные технологии постепенно превращаются из вспомогательного средства в самостоятельный элемент образовательной экосистемы.

Несмотря на значительный потенциал, внедрение VR/AR в образование сталкивается с рядом трудностей. Прежде всего, это высокая стоимость оборудования, программного обеспечения и технической поддержки. Для многих образовательных организаций такие решения остаются экономически сложными, особенно если речь идет о массовом использовании [4].

Существенной проблемой является и методическая неподготовленность педагогов. Использование иммерсивных технологий требует не только владения техникой, но и понимания того, как интегрировать их в учебный процесс без потери дидактической цели. Если VR/AR применяются фрагментарно или формально, их эффект снижается, а обучение может стать поверхностным [5].

Кроме того, необходимо учитывать физиологические и психологические ограничения. Длительное использо-

вание VR может вызывать утомление, дискомфорт и снижение концентрации. Поэтому такие технологии должны использоваться дозированно и сопровождаться педагогическим контролем. Также важны вопросы цифровой безопасности, защиты данных и доступности технологий для разных категорий обучающихся.

Иммерсивные технологии становятся одним из наиболее значимых направлений цифровой трансформации образования. Виртуальная и дополненная реальность позволяют сделать обучение более наглядным, интерактивным и практико-ориентированным, а также открывают новые возможности для персонализации образовательного процесса. Их применение особенно эффективно там, где традиционные методы не обеспечивают достаточной глубины понимания или безопасной практики.

Вместе с тем широкое распространение VR/AR требует решения организационных, методических и технических задач. Необходимы подготовка педагогов, адаптация учебных программ, развитие инфраструктуры и разработка образовательных сценариев, в которых технология служит именно дидактической цели. Можно заключить, что иммерсивные технологии не заменяют традиционное образование, а создают для него новое качество, основанное на вовлеченности, наглядности и практическом опыте.

Литература:

1. Иммерсивные технологии в образовательной практике. Высшая школа экономики.
2. Иммерсивные технологии в высшем образовании // Научная статья.
3. Иммерсивные технологии в образовании: разработка VR и AR // Versus Games.
4. Обзор применения AR и VR в обучении // Science-Technology. 2025.
5. Применение VR/AR/MR-технологий в обучении будущих специалистов // Педагогический вестник.

Значение игры в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья

Ромашова Ирина Михайловна, воспитатель
МБДОУ — детский сад компенсирующего вида № 342 г. Екатеринбург

В статье рассматривается роль игровой деятельности в комплексном развитии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. На основе многолетнего практического опыта автор описывает, каким образом игра становится не просто формой досуга, а главным инструментом коррекции, социализации и эмоционального развития ребёнка с особыми потребностями. Отдельное внимание уделяется возможностям современных технологий в обогащении игровой среды.

Ключевые слова: ОВЗ, игровая деятельность, дошкольное образование, коррекция, социализация, инклюзия, цифровые технологии.

Почему именно игра?

За годы работы с детьми, у которых есть особенности в развитии, я убедилась: самое сильное педагогическое средство — это не карточки с заданиями и не красивые таблицы на стене. Это игра. Именно в ней ребёнок с ОВЗ раскрывается так, как не раскрывается нигде больше.

Многие коллеги, особенно начинающие, порой воспринимают игру как «перерыв» между серьёзными занятиями. Это большая ошибка. Для ребёнка дошкольного возраста игра и есть серьёзная работа. А для ребёнка с нарушениями речи, слуха, зрения, с расстройствами аутистического спектра или задержкой психического развития — это ещё и главный канал, через который мы можем к нему достучаться.

В нашей группе компенсирующей направленности дети с разными диагнозами и разным уровнем возможностей. И я замечаю каждый раз одно и то же: стоит предложить правильно подобранную игру — и ребёнок, который только что сидел в стороне, молчал, отказывался от контакта, вдруг тянется, пробует, включается.

Что даёт игра ребёнку с ОВЗ

Во-первых, игра снимает тревогу. Дети с ОВЗ нередко имеют повышенный уровень тревожности — они боятся ошибиться, боятся быть непонятыми, боятся чужой реакции. В игре нет «правильного» и «неправильного» в привычном смысле. Там можно попробовать, отступить, попробовать снова. Это безопасное пространство.

Во-вторых, игра развивает речь. Особенно ролевая и театрализованная. Когда ребёнок «становится» доктором или капитаном корабля, он начинает говорить — иногда впервые связными фразами. Я видела такое не раз, и каждый раз это не перестаёт удивлять.

В-третьих, через игру формируются социальные навыки. Ребёнок учится договариваться, уступать, ждать своей очереди, радоваться вместе. Для детей с РАС или СДВГ эти навыки не приходят сами — их нужно буквально выращивать, и игра здесь незаменима.

В-четвёртых, игра корректирует познавательные процессы. Внимание, память, мышление, восприятие — всё это тренируется в дидактических играх ненавязчиво, без ощущения «меня учат». Ребёнок просто играет. А на самом деле — работает.

Как выстроить игровую среду для детей с ОВЗ

Здесь важны несколько принципов. Первый — доступность. Все материалы должны быть физически доступны ребёнку: на нужной высоте, с удобными захватами, без лишних замков и застёжек. Второй — вариативность. Разные дети — разные возможности, значит, игра должна быть устроена так, чтобы в неё можно было войти с разным уровнем навыков.

Третий принцип — постепенное усложнение. Не нужно давать сразу сложную игру с многоступенчатыми правилами. Начинаем с простого, фиксируем успех, идём дальше. Именно ситуация успеха формирует у ребёнка с ОВЗ желание пробовать снова.

И четвёртый — совместность. Я никогда не ставлю ребёнка с ОВЗ в позицию «отдельного». По возможности он играет вместе со всеми, просто с адаптированными условиями. Это основа инклюзивного подхода, и это работает.

Современные технологии в игровой деятельности

2026 год — и было бы странно не говорить о том, что цифровые инструменты уже плотно вошли в практику дошкольного образования. Я отношусь к этому без крайно-

стей: ни запрещать гаджеты полностью, ни превращать занятия в экранное время.

Интерактивные сенсорные панели отлично работают с детьми, у которых нарушена мелкая моторика: прикосновение большой площадью ладони или специальным стилосом позволяет участвовать в игре тем, кто не может удержать карандаш. Программы с биологической обратной связью помогают детям с СДВГ — ребёнок буквально видит своё состояние и учится его регулировать в игровой форме.

Образовательные платформы с адаптивным контентом подстраиваются под темп и уровень конкретного ребёнка — это особенно ценно в группе, где дети сильно различаются по возможностям. Дополненная реальность открывает новые возможности для сюжетно-ролевых игр: ребёнок с ограниченной подвижностью может «путешествовать», «строить», «исследовать» — и это не иллюзия деятельности, а настоящая работа воображения и мышления.

При этом цифровые игры в нашей работе всегда сочетаются с живым общением, тактильным опытом, движением. Технологии — дополнение, а не замена живой педагогики.

Из практики: что работает

Расскажу об одном примере. В нашей группе есть мальчик с тяжёлым нарушением речи — назову его условно Антон. Долгое время он практически не взаимодействовал с другими детьми, избегал совместных занятий, уходил в угол с машинкой. Мы начали с параллельной игры: я садилась рядом, не требуя контакта, просто играла в похожую игру. Потом стала тихонько «озвучивать» его действия — без вопросов, без требований. Через несколько недель Антон сам начал смотреть в мою сторону. Потом — подвигать машинку ко мне. Потом — что-то произносить.

Сейчас Антон участвует в коллективных играх. Не всегда, не идеально — но участвует. И именно игра стала той точкой входа, которую не дало бы ни одно формальное занятие.

Заключение

Игра — это не метод работы «для тех, кто не может по-другому». Это универсальный язык детства, который одинаково нужен всем детям, а детям с ОВЗ — особенно. Грамотно выстроенная игровая деятельность закрывает сразу несколько задач: коррекционную, развивающую, социализирующую и просто человеческую — даёт ребёнку право быть ребёнком.

Мы, педагоги, нередко гонимся за методиками, программами, протоколами. Это важно. Но важнее — видеть перед собой конкретного ребёнка и понимать: вот сейчас ему нужна игра. Именно эта. Именно с тобой рядом.

Литература:

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–76.
2. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. — М.: Просвещение, 2005.
3. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. — М.: Академия, 2001.
4. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования. Утв. Приказом Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1022.

Взаимосвязь процессов саморазвития и самоменеджмента обучающегося в практике профессиональной подготовки

Савенкова Дарья Сергеевна, студент магистратуры
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В работе рассмотрена проблема сопряжённости процессов саморазвития и самоменеджмента, уточнено содержание данных понятий. Описаны механизмы взаимовлияния обозначенных процессов, выявлена их роль в траектории профессионального становления студента.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, самоменеджмент, саморазвитие.

Современные условия экономики и рынка труда характеризуются высоким уровнем неопределённости, ростом требований к человеческому потенциалу, профессиональным знаниям как главному фактору конкурентоспособности. Стремление к непрерывному образованию, способность критически оценивать профессиональные задачи, грамотно управлять собственными ресурсами и временем становится базовыми компетенциями, обеспечивающими адаптивность и устойчивость к изменениям в профессиональной среде.

Федеральный закон № 273ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» также акцентирует внимание на развитии у студентов навыков самоуправления и способности к самообразованию ещё в начале профессионального пути. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего и среднего профессионального образования предъявляют требования к следующим универсальным компетенциям: способность взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса, осуществлять свою роль в командной работе, управлять своим временем, ставить учебные цели и проектировать траекторию саморазвития.

Саморазвитие и самоменеджмент являются основными инструментами для управления личными ресурсами, построения стратегии профессионального развития ещё на этапе обучения в вузе. Рассмотрим различные подходы к трактовке понятий, а также их категориальную взаимосвязь.

А. В. Петровский писал, что саморазвитие — это «закономерный процесс качественных изменений в психике индивида, обусловленный его активным взаимодействием

с окружающей средой и направленный на раскрытие и реализацию его потенциальных возможностей» [4].

Г. А. Цукерман утверждает, что под саморазвитием следует понимать «сознательное изменение человеком или столь же сознательное стремление сохранить в неизменности свою Я-самость» [6].

Профессиональное саморазвитие детерминировано отраслевыми стандартами, трудовыми задачами и компетенциями, что обуславливает уточнение понятия «профессиональное саморазвитие».

Профессиональное развитие личности по определению Л. М. Митиной — это «рост, становление, интеграция и реализация в деятельности профессионально значимых качеств и способностей, знаний и умений, а также активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности».

Э. Ф. Зеер считал, что профессиональное становление — это «процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определения своего места в мире профессий, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма» [2].

С. В. Бабина выделяет следующие структурные компоненты профессионального саморазвития:

- 1) направленности личности — отражают намерения студентов, их мотивационные установки;
- 2) когнитивный — отражает содержательную основу саморазвития и интеллектуальные способности, способствующие его осуществлению;

3) рефлексивно-регулятивный — предполагает анализ ситуации, постановку задачи, планирование и прогнозирование возможных результатов и последствий собственных действий в области профессионального саморазвития, самоконтроль и оценку эффективности своих решений на основе рефлексии, умение свободно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, способность фиксировать изменения в себе, понимание и использование механизмов самокоррекции [1].

Сегодня большинство студентов осознают необходимость профессионального роста, могут определить направления своего развития и мотивированы на личностное развитие. Согласно исследованию, проведённому Российским обществом «Знание» совместно с Аналитическим центром ВЦИОМ, у 39 % опрошенных есть тенденция ставить цели на следующий год, 27 % респондентов сообщили, что в 2025 году выделяли на саморазвитие больше времени, чем ранее.

Предпочтительными формами саморазвития являются: чтение (45 %), просмотр видеоматериалов и документальных фильмов (43 %), образовательные курсы 22 %, нейросети 20 %.

Однако студенты могут испытывать трудности с организацией самостоятельной деятельности, управлением временными, физическими когнитивными ресурсами, самоконтролем и рефлексией. Соответственно, рефлексивно-регулятивный компонент в структуре профессионального саморазвития требует большего развития и регулярной работы над повышением качества организации учебной деятельности.

Самоменеджмент как система осознанного управления личностными ресурсами выступает инструментальной основой саморазвития обучающегося. Рассмотрим подходы к трактовке данного понятия.

Основоположник понятия «самоменеджмент» Л. Зайверт определял его как «последовательное и целенаправленное использование испытанных методов работы в повседневной практике, для того чтобы оптимально и со смыслом использовать свое время» [3].

В определении В. И. Андреева дефиниции «самоменеджмент» отражена его прямая взаимосвязь с процессом саморазвития: «стремление к саморазвитию в себе твор-

ческой личности, направленное на формирование и развитие профессиональных навыков менеджера» [3].

Однако грамотное самоуправление изначально рассматривалось в рамках работы менеджеров, руководителей и в сфере бизнеса. Современные социальноэкономические условия определяют актуальность и необходимость внедрения технологий самоменеджмента как в профессиональную деятельность человека, так и личную, образовательную, культурную.

Уточним данную дефиницию применительно к практике высшего образования. Н. С. Черных под самоменеджментом студента вуза понимает «вид его функциональной грамотности, раскрывающийся через осознанное управление собой, своими ресурсами, сферами своей жизнедеятельности в период образовательного процесса в вузе с помощью комплекса рациональных и определенных для этого способов» [5].

Следовательно, взаимосвязь рассматриваемых процессов заключается в том, что технологии самоменеджмента обеспечивают корректную реализацию рефлексивно-регулятивного компонента профессионального развития студента на практике.

Саморазвитие задаёт ценностно-смысловые ориентиры и мотивационную основу для применения техник самоменеджмента, которые в свою очередь помогают формулировать цель развития, структурировать задачи для её достижения, осуществлять планирование, учёт и контроль результатов, оценить проделанную работу и скорректировать распределение ресурсов. На практике профессионального обучения эта взаимосвязь приобретает особую значимость, поскольку большое количество часов отводится на самостоятельное изучение материала согласно общей программе вне личных мотивов обучающихся к саморазвитию.

Таким образом, самоменеджмент выступает операционно-деятельностной базой саморазвития, а саморазвитие представляет собой ценностносмысловой фундамент технологий самоуправления. Системное взаимодействие рассматриваемых процессов является основным фактором повышения продуктивности учебной деятельности и формирования готовности к профессиональной самореализации.

Литература:

1. Бабина С. В. Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза: автореферат кандидата педагогических наук / С. В. Бабина. — М., 2009. — 22 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. — М.: Академия, 2006. — 240 с.
3. Осипова Л. В. Исследование проблем в постановке целей студентами / Л. В. Осипова, Е. Ю. Чернякевич // Вестник Государственного университета управления. — 2023. — № 1. — С. 222–230.
4. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М.: Академия, 2006. — 500 с.
5. Черных Н. С. Компетентность самоменеджмента как функциональная грамотность обучающегося вуза // Н. С. Черных // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2024. — № 244. — С. 171–176.
6. Юдакова С. В. Готовность студентов вуза к профессионально-педагогическому самообразованию / С. В. Юдакова. — Владимир: ВИТ-принт, 2013. — 148 с.

Развитие просодической стороны речи у старших дошкольников с ДЦП и дизартрией средствами театра теней

Слипенко Екатерина Дмитриевна, студент магистратуры
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Статья посвящена практической реализации технологии театра теней в системе логопедической помощи детям старшего дошкольного возраста с ДЦП и дизартрией.

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП), дизартрия, просодическая сторона речи, театр теней, дошкольники.

Детский церебральный паралич — термин, объединяющий группу хронических непрогрессирующих симптомов комплексов двигательных нарушений, вторичных по отношению к поражениям или аномалиям головного мозга [17]. У детей с церебральным параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций: с трудом и опозданием формируются функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности. Темпы двигательного развития при ДЦП широко варьируются, отмечаются различные нарушения мышечного тонуса, ограничение или невозможность произвольных движений (парезы и параличи). Для многих форм ДЦП также характерны насильственные движения, которые могут проявляться в виде гиперкинезов и тремора, нарушения равновесия и координации движений, нарушение ощущений движений, недостаточное развитие цепных установочных выпрямительных (стато-кинетических) рефлексов, синкинезии, наличие патологических тонических рефлексов, а также оральные автоматизмы [12].

У большинства детей с церебральным параличом также возникают проблемы с формированием одной из наиболее сложно организованных психических функций — речью [16]. У истоков научных исследований и практической организации логопедической работы с детьми с ДЦП в нашей стране стояли К.А. Семёнова, М. Б. Эйдинова, Е. М. Мастюкова, Н. В. Симонова, И. И. Мамайчук, О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, Г. В. Бабина, И. И. Панченко, М. В. Ипполитова, Л. А. Данилова, Н. Н. Малофеев, Л. Б. Халилова и другие [16]. У дошкольников с церебральным параличом могут встречаться любые нарушения речи, известные в логопедии. По обобщённым данным, представленными С. А. Немковой [14], распространённость речевых расстройств у детей с церебральным параличом в возрасте 3–7 лет составляет 98 %, среди них в 58 % случаев встречается дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [15]. Дизартрия развивается вследствие органического поражения структур головного мозга, которое может произойти как во внутриутробном периоде, так и во время родов, и в период раннего развития, и приводит к парезу или параличу артикуляционных органов [4].

Ведущим в структуре речевого дефекта при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодиче-

ской стороны речи [7]. Просодика представляет собой совокупность ритмикоинтонационных свойств речи, таких как тембр, высота и сила голоса, мелодика, темп и другие, которые определяют выразительность речи, её эмоциональность и влияют на эффективность коммуникации [5].

Столь высокая распространённость просодических расстройств подчёркивает необходимость детального изучения их специфики — именно поэтому проблема состояния просодических компонентов речи при дизартрии неоднократно становилась предметом научных исследований. Е. Ф. Архипова, Г. В. Бабина, Е. Н. Винарская, Л. В. Лопатина, И. И. Панченко, Н. В. Серебрякова и другие авторы внесли значительный вклад в раскрытие этой проблематики.

Особенно показательна дезорганизация просодики при ДЦП — нарушения интонационной выразительности речи наблюдаются у 93 % больных [14]. Специфика её нарушений существенно варьирует в зависимости от формы детского церебрального паралича и сопутствующей формы дизартрии.

У детей с ДЦП наиболее часто встречается псевдобульбарная форма дизартрии, при которой отмечаются замедленное и напряжённое произношение, недостаточность воздушной струи, сужение диапазона голоса, его недостаточная модулированность, сильный оттенок речи, проблемы с паузацией и акцентуацией [11, 16]. Однако в клинической практике встречаются и другие виды дизартрии, проявления которых тесно связаны с конкретной формой ДЦП.

Экстрапирамидная дизартрия обычно наблюдается у детей с гиперкинетической формой заболевания. Её ключевая особенность — выраженные проблемы с развитием просодических компонентов речи, что напрямую обусловлено нарушением общей темпо-ритмической организации движений. Страдает координация важнейших процессов: дыхания, голосоподачи (от напряженного, резкого, хриплого голоса до заглушающего, переходящего в шёпот) и артикуляции. В результате речь может формироваться как на выдохе, так и на вдохе, а дыхание оказывается рассогласованным с вокализацией. Проявления гиперкинезов в оральной области ещё сильнее осложняют ситуацию: они практически полностью дезорганизуют акт произношения, из-за чего говорящему приходится часто делать паузы [11, 16].

Ещё один вариант — мозжечковая дизартрия, которая проявляется у детей с атонически-астатической формой ДЦП. Её наиболее характерный признак, относящийся к просодической стороне речи — слабое подчинение речевого потока логическому ударению. Речь приобретает послоговой, «скандированный» характер: сильные фонетические позиции определяются не смыслом высказывания, а усилением звучания после забора воздуха, что приводит к трудностям восприятия смысловой стороны речи (вопросительные фразы звучат как восклицательные, а повествовательные — как вопросительные). Нарушение координации между дыханием, голосообразованием и артикуляцией приводит к появлению заметных пауз в речи и стиранию различий между носовыми и ротовыми звуками. В целом звучание речи у ребёнка с мозжечковой дизартрией напоминает речь во время плача: можно услышать всхлипывания при заборе воздуха, громкое начало речевого потока из-за усиленного выдоха, постепенное затухание голоса по мере ослабления воздушной струи. Дополняют картину хлюпающие призвуки и носовой оттенок голоса [11, 16].

Бульбарная дизартрия редко встречается у детей с церебральным параличом. Тем не менее стоит отметить её основные симптомы, затрагивающие просодию. К ним относятся: слабость, глухость, истощаемость голоса, замедление темпа речи и смазанность произношения, сопровождающегося хлюпающими призвуками. Такие особенности возникают из-за повышенного слюноотделения, которое осложняет речевую деятельность [11, 16].

Важно учитывать, что из-за диффузного характера ранних поражений центральной нервной системы дизартрии у детей с ДЦП зачастую имеют смешанную форму. Чаще всего в основе лежит компонент псевдобульбарной недостаточности, к которому присоединяются симптомы экстрапирамидной или мозжечковой дизартрии — это создаёт сложную клиническую картину и требует комплексного подхода к коррекции речевых нарушений [16].

Согласно целевым установкам, зафиксированных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, ребёнок должен овладеть речью как средством коммуникации, познания и самовыражения, а также развить звуковую и интонационную культуру речи. В связи с этим возрастает значимость логопедической работы по коррекции просодических нарушений у дошкольников с ДЦП поскольку, просодические навыки напрямую влияют на формирование личности ребёнка, развитие коммуникативных навыков и эффективность социализации в обществе [10].

В связи с этим, актуальной остаётся проблема определения наиболее эффективных коррекционно-развивающих средств, методов и технологий, позволяющих формировать просодические компоненты речи у детей с тяжёлыми речевыми нарушениями. Особую сложность в этом контексте представляет работа с дошкольниками с ДЦП: у них просодические расстройства тесно переплетены с двигательными, сенсорными и когнитивными трудностями, поэтому стандартные логопедические приёмы

зачастую оказываются недостаточно результативными. В таких случаях требуется подбор технологий, которые одновременно учитывают специфику неврологического статуса ребёнка и обеспечивают эмоционально-мотивационную вовлечённость в коррекционный процесс.

В современной научной литературе наряду с анализом различных инновационных образовательных технологий ряд исследователей (Е. А. Антипина, Г. В. Генов, Т. Н. Доронова, Т. Н. Караманенко, Ю. Г. Караманенко, И. А. Лыкова, М. И. Родина, Э. Г. Чурилова и др.) подчёркивают значительный потенциал театральных методов и игдраматизаций в системе воспитания детей дошкольного возраста. Театральное искусство является одним из наиболее востребованных видов деятельности для данной возрастной группы и выступает эффективным инструментом всестороннего развития благодаря своей динамичности, выразительности и эстетической привлекательности. В процессе взаимодействия с театром ребёнок получает возможность познавать окружающий мир, формировать моральные установки в отношении добра и зла, преодолевать робость, застенчивость и неуверенность в себе, а также развивать навыки межличностного взаимодействия и творческие способности [1].

Игра теней — разновидность театрального представления, форма изобразительного искусства, возникшего более двух тысяч лет назад. Она основана на использовании плоских кукол, которые находятся между источником света и экраном или накладываются на него [13]. Особая загадочная атмосфера и неповторимость такого представления прекрасно удерживают детское внимание и открывают дверь в мир воображения. Дети чутко отзываются на эмоциональный посыл и с готовностью включаются в действие: контрастные чёрные силуэты, оживающие на белом фоне, моментально вызывают живой интерес и побуждают к коммуникации [1].

Использование театра теней позволяет решать множество образовательных и коррекционных задач: помогает развивать речь, интеллект, художественно-эстетические навыки, различные анализаторы (зрительный, слуховой, речедвигательный, кинестетический), совершенствует координацию, переключаемость и целенаправленность движений — всё это формирует предпосылки универсальных учебных действий [1].

Однако зачастую применение театра теней носит эпизодический и бессистемный характер — используется преимущественно во время праздников или развлечений [1].

На основании вышеизложенного, нами было установлено противоречие между необходимостью развития у дошкольников с ДЦП и сопутствующей дизартрией просодической стороны речи и недостаточным использованием возможностей театра теней, соответствующего коррекционным целям и задачам.

Необходимость разрешения данного противоречия в теории и практике специального образования позволила сформулировать проблему исследования: какова возможность развития у старших дошкольников с ДЦП и сопут-

ствующей дизартрией просодической стороны речи посредством театра теней.

В ходе исследования применялся комплекс методов:

- 1) теоретические — изучение и анализ психологопедагогической и методической литературы;
- 2) эмпирические — педагогический эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта по теме исследования;
- 3) статистические — качественный и количественный анализ полученных данных.

Цель исследования состояла в выявлении коррекционноразвивающего потенциала театра теней в работе над просодической стороной речи у детей старшего дошкольного возраста с ДЦП и дизартрией. В эксперименте приняли участие 3 воспитанника Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда», обучающиеся по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с нарушениями опорнодвигательного аппарата.

Исследование проводилось в три этапа.

Констатирующий этап был направлен на диагностику исходного уровня развития просодической стороны речи. Для этого использовались элементы программы обследования просодики у детей со стёртой дизартрией Е. Ф. Архиповой (оценка речевого дыхания и слухового самоконтроля) [7], задание на исследование слухового внимания по методике Г. А. Волковой [8] и «Скринингдиагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста» Е. А. Лариной [11].

Формирующий этап эксперимента включал разработку и апробацию коррекционноразвивающего комплекса занятий «Теневые мотивы», ориентированного на развитие просодической стороны речи у старших дошкольников с ДЦП и дизартрией средствами театра теней.

Комплекс состоял из 20 занятий длительностью 25 минут. Логопедическая работа строилась поэтапно.

Подготовительный этап предусматривал:

1. Формирование физиологической базы просодики (развитие речевого дыхания — оптимального объёма выдоха, плавности, добора воздуха и координации дыхания и фонации).
2. Развитие голосовых возможностей (работа над силой, высотой, тембром, устойчивостью голоса, расширение диапазона и динамических возможностей).
3. Формирование ритмической и темповой организации речи (развитие чувства ритма (на невербальном и вербальном материале), соотнесение ритма с движением и речью; нормализация темпа (устранение патологически ускоренного/замедленного темпа), формирование способности к его варьированию).
4. Развитие слухового контроля и слухового внимания.

Основной этап был направлен на:

1. Формирование представлений об интонации как средстве смысловразличения, знакомство с интонационными типами предложений (повествовательным, вопросительным, восклицательным).

2. Дифференциацию интонационных структур.

3. Развитие слухового контроля и слухового внимания. Заключительный этап предполагал:

1. Автоматизацию интонационных моделей в речи (отработка интонации повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений в реальных коммуникативных ситуациях).

2. Совершенствование интонационной выразительности (развитие эмоциональной окраски речи, вариативности интонации в зависимости от контекста и коммуникативной цели, работа над логическим ударением, паузацией, темпо-ритмом в связном высказывании).

3. Интеграцию просодических навыков в самостоятельную речь (перенос отработанных интонационных моделей в спонтанную коммуникацию).

4. Развитие слухового контроля и слухового внимания.

Важной особенностью всех занятий являлось активное включение детей в работу с теневыми фигурами, что позволяло сочетать коррекционные задачи с эмоционально привлекательной деятельностью.

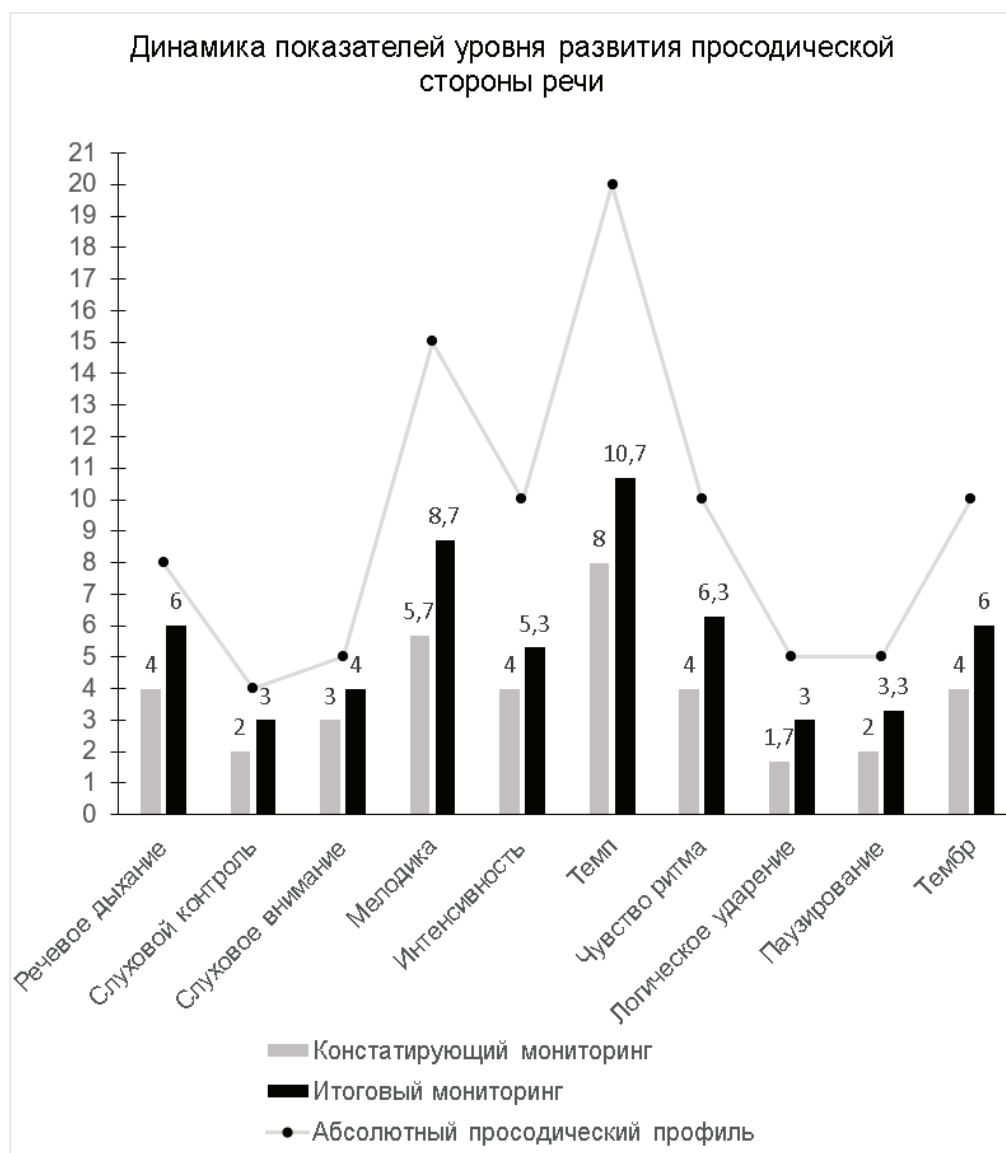
На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика уровня развития просодических компонентов речи с применением тех же методик, что и на констатирующем этапе. Анализ результатов, представленных в диаграмме, свидетельствует о положительной динамике развития просодической стороны речи у всех участников эксперимента.

Таким образом, проведённое исследование подтверждает, что театр теней обладает значительным коррекционно-развивающим потенциалом в логопедической работе по преодолению просодических нарушений у дошкольников с ДЦП и дизартрией.

Переформатирование традиционных упражнений в театральнотеневое действо на занятиях способствовало положительной динамике, проявляющейся в улучшении речевого дыхания, повышении качества слухового контроля и внимания, а также совершенствовании интонационной стороны речи у дошкольников.

Не менее значимым результатом стало возрастание коммуникативной активности детей. В ходе подготовки и разыгрывания теневых сценок воспитанники значительно чаще инициировали диалоги, охотнее участвовали в обсуждении при распределении ролей и стремились согласовывать свои действия с партнёрами. Для детей с речевыми и двигательными нарушениями подобная включённость в совместную деятельность имеет особое значение: она формирует естественную мотивацию к речевому высказыванию и помогает преодолевать коммуникативные барьеры, которые нередко становятся серьёзным препятствием для социального взаимодействия.

В связи с этим представляется целесообразным продолжать научную и практическую разработку данного направления, а также увеличить выборку в дальнейших исследованиях для более надёжной статистической оценки эффективности.



Литература:

1. Александрова, Е. Ю. Особенности театра теней и его значение для развития детей дошкольного возраста / Е. Ю. Александрова. — Текст: электронный // cyberleninka.ru: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-teatra-teney-i-ego-znachenie-dlya-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 24.06.2026).
2. Александрова, Е. Ю. Театр теней в детском саду (полихудожественный подход в дошкольном образовании) / Е. Ю. Александрова. — Текст: непосредственный // Художественно-эстетическое развитие в контексте национальных и региональных моделей образования: Юсовские чтения: Сборник научных статей по материалам XVII Международной конференции «Национальные и региональные модели художественно-эстетического развития: Юсовские чтения». — М.: Институт художественного образования и культурологии РАО, 2017. — С. 354–359.
3. Антипина, Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду / Е. А. Антипина. — М.: Сфера, 2009. — 128 с. — Текст: непосредственный.
4. Арефьева, А. В. Обзор методик диагностики просодических компонентов речи у дошкольников с дизартрией / А. В. Арефьева. — Текст: электронный // cyberleninka.ru: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-metodik-dagnostiki-prosodicheskikh-komponentov-rechi-u-doshkolnikov-s-dizartriey> (дата обращения: 25.06.2026).
5. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: специальность 13.00.03: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Артемова Ева Эдуардовна. — Текст: непосредственный.
6. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 254 с. — Текст: непосредственный.

7. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. — 319 с. — Текст: непосредственный.
8. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие / Г. А. Волкова. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 144 с. — Текст: непосредственный.
9. Жулина, Е. В. Опыт применения театра теней в логопедической коррекции нарушений связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / Е. В. Жулина, И. В. Лебедева, Л. С. Боровкова. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 85–3.
10. Курушина, О. В. Особенности речевой просодики и направления логопедической работы по коррекции фонетических средств выразительности у дошкольников с дизартрией / О. В. Курушина, Е. Ф. Абрамян, Е. В. Донцова. — Текст: непосредственный // Управление образованием: теория и практика. — 2024. — № 10–1 (88).
11. Ларина, Е. А. Диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Е. А. Ларина. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2020. — 120 с. — Текст: непосредственный.
12. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с. — Текст: непосредственный.
13. Лыкова, И. А. Теневой театр вчера и сегодня, или Как приручить тень? (Образовательная область «Художественное творчество») / И. А. Лыкова, В. А. Шипунова. — М.: ИД «Цветной мир», 2012. — 96 с. — Текст: непосредственный.
14. Немкова, С. А. Речевые нарушения при детском церебральном параличе: диагностика и коррекция / С. А. Немкова. — Текст: непосредственный // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 2019. — № 119(5). — С. 112–119.
15. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. — 400 с. — Текст: непосредственный.
16. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР / И. А. Смирнова. — СПб: Детство-Пресс, 2004. — 318 с. — Текст: непосредственный.
17. Терапевтические методы при детском церебральном параличе с позиций доказательной медицины / Л. А. Пак, К. В. Жердев, Л. М. Кузенкова [и др.]. — Текст: непосредственный // Российский педиатрический журнал. — 2018. — № 3. — С. 168–174.
18. Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. — М.: АСТ, 2009. — 222 с. — Текст: непосредственный.

Вектор вовлеченности: интерактивные технологии как инструмент гуманистического воспитания современных подростков

Танашева Камшат Жаксылыковна, студент магистратуры;
Танашева Бакыт Жаксылыковна, студент магистратуры;
Кабыкен Еркежан Жандоскызы, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Современный подросток — это цифровой житель, который живет в условиях избытка информационного шума, клипового мышления и дефицита глубоких эмпатических связей. Традиционная («монологическая») педагогика, основанная на пассивном принятии и директивах моральных норм, сегодня не просто хромает — она вызывает внутреннее сопротивление нового поколения. На смену трансляционному подходу приходит гуманистическое воспитание, признающее личность подростка высшей ценностью и направленное на развитие его внутреннего потенциала, эмоционального интеллекта и способности делать осознанный выбор. Главным двигателем

этой трансформации являются интерактивные технологии, прежде всего, кейс-метод (case-study) и ролевые игры. Они превращают процесс воспитания из «лекции о правильной жизни» в пространство для практического освоения социальных навыков. Как эти инструменты работают на практике, почему они незаменимы в эпоху метапредметов и как воспитать человека, который чувствует и думает с их помощью — в нашем подробном анализе.

Гуманистическая педагогика (опирающаяся на труды Карла Роджерса, Селестена Френе, а в отечественной традиции — Шалвы Амонашвили и Василия Сухомлинского) утверждает, что воспитание — это не лепка из пассивной

глины, а создание условий для самоактуализации личности. В контексте подросткового возраста (12–16 лет) это приобретает очень важное значение.

Для этого периода характерна, прежде всего, реакция эмансипации, которая подразумевает стремление к избавлению от заботы взрослых. Также в это время у ребенка формируется чувство взрослости и активно идет процесс поиска собственной идентичности (самоопределения). На этом этапе меняется и ведущая деятельность подростка — на первое место выходят интимно-личностные отношения со сверстниками. Если в этот момент взрослый (учитель, родитель, тьютор) начинает авторитарно навязывать ценности, подросток активирует психологическую защиту. Интерактивные технологии нарушают эту иерархию. Основным гуманистическим маркером является то, что подросток перестает быть объектом педагогического воздействия и становится соавтором, то есть полноценным субъектом смыслов, решений и ценностных ориентаций.

Кейс-метод, первоначально появившийся в бизнес-школах Гарварда для анализа управленческих ситуаций, стал инструментом глубокого этического анализа в гуманистическом воспитании. Кейс — это не просто вымышленное событие, это структурное описание сложной жизненной ситуации, имеющей внутреннее или внешнее противоречие, максимально приближенное к реальной жизни. В работе с подростками в гуманистической направленности используются три основных типа кейсов.

Первый — это иллюстративные кейсы, направленные на анализ конкретного прецедента. Можно привести пример ситуации кибербуллинга. Основная цель здесь — научить ребенка распознавать проблему и четко называть ее.

Второй — эвристические кейсы, в которых история прерывается в самый напряженный момент, и подросткам нужно самостоятельно разработать алгоритм действий. Например, это поиск того, что делать, когда лучший друг признается в краже и умоляет никому не рассказывать, а подозрение падает на совершенно невиновного человека.

Третий — оценочные кейсы. В этом формате проводится углубленный анализ уже принятых решений и их долгосрочных моральных и социальных последствий.

Работа с кейсом строится по жесткой траектории, где каждый этап несет воспитательную нагрузку. На этапе личностного анализа подросток примеряет ситуацию на себя и фиксирует свои первые эмоции. Затем следует дискуссия в небольших группах по четыре-пять человек, где происходит конфликт мнений. Гуманистический аспект здесь основан на строгом правиле: «мы критикуем идею, а не личность». Так подросток учится отстаивать свою позицию, не поддаваясь агрессии. На последнем этапе решения вводятся в общий круг. Это помогает ребенку понять, что сложная жизненная задача не имеет готового правильного ответа, как в конце учебника, что существует несколько вариантов решений и что каждое из них имеет свою этическую ценность.

Посредством кейс-метода подростковый деструктивный максимализм мягко трансформируется в сторону

понимания многомерности мира. Подросток учится видеть и понимать мотивы других людей, даже если он сам не разделяет их. Это основа терпимости и сочувствия.

Если кейс-метод ориентирован в основном на аналитический аппарат и критическое мышление, то ролевая игра напрямую влияет на эмоциональную сферу. В подростковом возрасте эгоцентризм является естественной психологической особенностью: подростку кажется, что его стрессы уникальны, а окружающие озабочены только оценкой его личности. Ролевая игра — самый экологичный способ разрушить эту оболочку. Главное препятствие для подростка в групповом обсуждении — страх показаться смешным, слабым или отвергнутым. Ролевая игра снимает этот страх, вводя конкретную роль. Защищенный маской персонажа, подросток получает законное право экспериментировать со своим поведением, выступая от имени пожилого учителя, беженца или строгого отца, а не от своего настоящего «я». В гуманистическом воспитании используется несколько основных типов игровых форматов.

Первый — это психодрама или социодрама, где моделируются острые межличностные конфликты, такие как ссоры с родителями, связанные, например, с субкультурой. Такой подход позволяет снять эмоциональное напряжение ребенка и понять позицию противоположной стороны.

Второй — реконструктивные историко-этические игры. Здесь подростки попадают в контекст исторических дилемм (например, переживают такие ситуации, как выбор Януша Корчака остаться с детьми в газовой камере), чтобы научиться формировать ценности и делать экзистенциальный выбор.

Третий — деловые футурологические игры, в рамках которых моделируются будущие ситуации, такие как распределение ресурсов на планете в условиях экологического кризиса. Это развивает у ребенка чувство глобальной ответственности, альтруизм и навыки консенсуса.

Сама игра всего лишь эмоциональный триггер. Настоящее воспитание осуществляется после команды «Стоп, игра!», когда в момент дебрифинга происходит структурное рефлексивное обсуждение. Педагог-фасилитатор, последовательно задавая вопросы группе, проводит их от уровня чувств к уровню смысла. Сначала она спрашивает детей, что они чувствовали, когда были в этой роли, чтобы помочь им высвободить эмоции и полностью избавиться от роли. Затем педагог развивает социальный интеллект, спрашивая, почему персонаж поступил именно так и каковы были его истинные мотивы. Далее он анализирует этический выбор, уточняя, есть ли моменты, когда подросток хотел изменить правила игры или бросить вызов своей роли, чтобы спасти другого человека. Наконец, он выполняет перенос внешнего игрового опыта на внутренние ценности, формируя связь опыта с реальной жизнью.

Успех использования гуманистических интерактивов зависит от строгого соблюдения технологической карты. Ошибка на любом этапе может превратить урок в хаос

или очередное подавление личности. Структура урока состоит из трех основных шагов:

1. Создание безопасной среды. Перед тем как начать какой-либо интерактивный процесс, необходимо расположить столы по кругу или в виде каре и создать пространство, где каждый должен видеть глаза другого. На этом этапе совместно принимаются правила группы:

- правило «стоп», которое позволяет любому выйти из игры, если это эмоционально болезненно;
- правило конфиденциальности, которое подразумевать отказ от участия в происходящем;
- принцип микрофона, основанный на уважении к времени и словам других.

2. Информационно-аналитический, или игровой блок. Здесь запускается основной технологический процесс, и подростки получают пакеты кейсов или делятся ролями. На этом этапе педагог остается в тени и действует как хронометрист и наблюдатель, регистрирующий вербальные и невербальные реакции участников. Если группа зашла в тупик, фасилитатор не дает готового ответа, предлагает поразмышлять, что произойдет, если посмотреть на эту ситуацию глазами самого слабого участника.

3. Этап интеграции и размышлений. Он занимает до 40 % от общего времени. Гуманистическое воспитание безрезультатно, пока не человек не подведет итоги проделанной работы. Подростки должны выходить с занятий не просто с ощущением, что они весело провели время, а с важными внутренними вопросами, которые они задают себе.

Интерактивный ввод — это всегда управляемый хаос. В отличие от лекции, сценарий которой известен заранее, интерактивные технологии сопряжены с рядом рисков, к которым педагог должен быть профессионально подготовлен.

Чтобы доказать, что интерактивные технологии — это не просто мода, а научно обоснованное и проверяемое средство

гуманистического воспитания, остановимся на показателях формирования гуманистических качеств современных подростков. По результатам долгосрочного педагогического мониторинга, отслеживающего динамику развития личностных характеристик, в экспериментальных классах (где кейсы и ролевые игры включены в постоянную практику) фиксируется несколько качественных изменений по сравнению с контрольными классами с традиционной системой обучения. С точки зрения когнитивно-семантического критерия подростки в экспериментальных группах демонстрируют высокий уровень децентрации, то есть способности воспринимать точку зрения другого человека. При анализе конфликтных ситуаций они выявляют на 60–70 % больше внутренних мотивов других участников, чем их сверстники в контрольных классах. По эмоционально-эмпатическому критерию индексы эмпатии, основанные на методиках В. Бойко или А. Мехрабиана, демонстрируют устойчивый рост. Подростки становятся более чувствительными к невербальным проявлениям боли, обиды или дискомфорта окружающих. По поведенческому или деятельностному критерию значительно снижается общий уровень деструктивной агрессии в классных коллективах. Конфликты редко переходят на физический или строго вербальный уровень, поскольку подростки лучше осваивают технологии деэскалации через практику игрового посредничества.

Использование интерактивных технологий в гуманистическом воспитании подростков — это не просто набор методических подходов. Это философия глубокой веры в подрастающее поколение. Предоставляя подростку право совершать ошибки в безопасном пространстве кейса или игры, мы обучаем его ответственности за свои действия в реальной жизни. Современный мир требует от человека не механического выполнения инструкций, а умения проявлять гибкость.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга 1 / Ш. А. Амонашвили. — Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2019. — 288 с.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойков. — Москва : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. — 472 с.
3. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. — Москва : АСТ, 2019. — 480 с.
4. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. — 15-е изд., стер. — Москва : Академия, 2015. — 656 с.
5. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. — 4-е изд., стер. — Москва : Академия, 2013. — 192 с.
6. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — Москва : Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.
7. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Киев : Радянська школа, 1988. — 269 с.
8. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: в 2 т. Т. 1. / Д. И. Фельдштейн — Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. — 568 с.
9. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учеб. пособие / А. В. Хуторской. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2021. — 406 с.
10. Чернявская, А. П. Педагогические технологии: учеб. пособие / А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова. — Ярославль : ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ), 2016.

Педагогический потенциал технологии «эдьютейнмент» в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с задержкой психического развития

Феденёва Елена Сергеевна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

В статье рассматриваются дидактические и коррекционные возможности технологии «эдьютейнмент» в контексте специального и инклюзивного образования. Рассматриваются специфические образовательные потребности младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), такие как низкая познавательная мотивация, инертность психических процессов и незрелость саморегуляции. Обосновывается, что интеграция игровых технологий и мультимедийных средств позволяет компенсировать данные дефициты путем повышения эмоциональной вовлеченности и непроизвольного запоминания. Описаны принципы адаптации инструментов эдьютейнмента под коррекционно-развивающие задачи. Сделан вывод о необходимости структурного включения данной технологии в дефектологическую практику при условии дозированного и методически обоснованного применения.

Ключевые слова: эдьютейнмент, задержка психического развития, младшие школьники, коррекционно-развивающая работа, геймификация.

Современная система образования находится в стадии активной трансформации, что обуславливает поиск инновационных педагогических инструментов, способных совершенствовать учебную деятельность из формализованного процесса исполнения образовательных требований в личностно значимый и мотивирующий опыт. Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с задержкой психического развития (ЗПР). У данной категории обучающихся дефицит познавательного интереса стоит особенно остро в силу органической или функциональной незрелости центральной нервной системы. Традиционные фронтальные методы обучения демонстрируют ограниченную эффективность в работе с младшими школьниками с ЗПР, что объясняется рядом специфических особенностей их психофизиологического и когнитивного развития: доминированием игровых мотивов над учебными, повышенной истощаемостью внимания, сниженной интеллектуальной работоспособностью и слабостью волевых регулятивных процессов.

В этой связи технология «Эдьютейнмент» (edutainment), представляющая собой синтез образования и развлечения с опорой на цифровые и игровые форматы, приобретает особый педагогический потенциал. Её специфика — опора на эмоционально-мотивационный компонент, визуализацию, интерактивность и ситуативную вовлечённость — позволяет компенсировать типичные трудности учебной деятельности у детей с ЗПР.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование эффективности применения эдьютейнмента в структуре коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с ЗПР.

Задержка психического развития представляет собой темповое отставание в формировании высших психических функций, которое проявляется в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, преобла-

дании игровых интересов и низкой интеллектуальной работоспособности [2]. Ключевой особенностью учебной деятельности детей данной нозологической группы является дисбаланс между процессами возбуждения и торможения, что выражается либо в импульсивности и гиперактивности, либо в чрезмерной медлительности и заторможенности. По мнению В. И. Лубовского, ведущим нарушением при ЗПР выступает дефицит регулирующей функции речи и самоконтроля, что делает невозможным длительное удержание учебной задачи без внешней стимуляции [5]. Следовательно, коррекционный маршрут должен строиться не столько на механической тренировке навыков, сколько на мобилизации непроизвольного внимания и эмоционального ресурса ребенка.

Термин «эдьютейнмент» трактуется как совокупность технических и дидактических средств, обеспечивающих передачу знаний в игровой интерактивной форме. В отличие от классической геймификации, подразумевающей встраивание игровых баллов и рейтингов в неигровую деятельность, эдьютейнмент предполагает изначально неразрывное единство образовательного контента и увлекательного сюжета [3]. Опора на данную технологию имеет связь с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского, согласно которой обучение должно опираться на зону ближайшего развития, а игра является важным элементом дошкольного и младшего школьного возраста, создающим условия для перехода от наглядных форм мышления к абстрактным [1]. В дефектологическом контексте важно, что эдьютейнмент позволяет реализовать принцип «обходного пути»: задействование сохранных сенсорных каналов и игровой аффектации для достижения образовательной цели в обход поврежденного звена психики [6].

Реализация технологии эдьютейнмент в работе с детьми с ЗПР раскрывается через несколько ключевых функций:

1. Мотивационно-стимулирующая. Привнесение элементов виртуального путешествия, анимации и интер-

активных персонажей создает эффект «неучебной деятельности». Страх ошибки, характерный для детей с ЗПР в классе, нивелируется правом на повторную попытку в цифровой среде без негативной оценки со стороны педагога.

2. Сенсорно-перцептивная. Мультимедийная природа эдьютейнмента (сочетание звука, яркой графики, тактильного отклика при работе с интерактивной доской или планшетом) обеспечивает полимодальное восприятие информации. Это является критически важным для детей с фрагментарным зрительным или слуховым вниманием, способствуя формированию более точных сенсорных эталонов и межанализаторных связей [6].

3. Регуляторно-контролирующая. Четкий алгоритм игровых заданий с пошаговой инструкцией способствует экстерниоризации контроля. Ребенок учится планировать действия, руководствуясь не внутренним импульсом, а правилами виртуальной среды, что постепенно автоматизирует навык произвольной регуляции.

Несмотря на высокий педагогический потенциал, внедрение эдьютейнмента требует строгого соблюдения охранного режима. Для детей с ЗПР характерна высокая сенсорная истощаемость, поэтому время взаимодействия

с мультимедийными устройствами должно быть строго дозировано (не более 10–15 минут в структуре 40-минутного занятия). Контент следует подбирать с минимальной когнитивной нагрузкой на периферийное восприятие: фон не должен быть перегружен анимацией, а количество интерактивных элементов на экране — превышать объем оперативной памяти ребенка (не более 3–4 объектов). Наибольшей эффективностью обладают приложения-конструкторы и цифровые квесты, где результат достигается через манипуляцию с виртуальными предметами, что согласуется с наглядно-действенным мышлением, доминирующим на начальных этапах обучения детей с ЗПР [6].

Таким образом, технология «Эдьютейнмент» выступает эффективным средовым ресурсом в профессиональном арсенале педагога-дефектолога. Её корректное методическое применение способствует преодолению эмоционального барьера отторжения учебной деятельности, переориентации мотивационного вектора с модели «избегания неудач» на модель «достижения успеха», а также интенсификации формирования компенсаторных механизмов когнитивного развития.

Литература:

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966.
2. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. — М.: Педагогика, 1984.
3. Кобзева Н. А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. — 2012.
4. Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования: автореферат дис.... доктора педагогических наук: 13.00.03 / Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. — Москва, 2005. — 58 с.
5. Лубовский В. И. Специальная психология: учеб. пособие / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева; под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Академия, 2005.
6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 2. — М.: Просвещение, 2013.

Искусственный интеллект как воспитатель: цифровой помощник или угроза человечности?

Яковлев Дмитрий Васильевич, учитель технологии;

Лазовская Ольга Алексеевна, учитель технологии;

Недодойко Иван Андреевич, учитель химии и биологии;

Недодойко Ирина Олеговна, учитель русского языка и литературы

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Белгорода имени Героя Советского Союза Вальдемара Сергеевича Шаландина

В статье авторы анализируют роль искусственного интеллекта в воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, воспитание, общение.

В 2026 году вопрос о том, может ли искусственный интеллект (ИИ) заменить живого педагога, перестал быть фантазией — это уже реальность. Школа — это не только учебный процесс, который складывается из из-

учения предметов, но и воспитание будущего поколения. Мы стоим на пороге новой эпохи, где алгоритмы всё глубже проникают в воспитательный процесс. Сегодня, риторика изменилась радикально — от «как защитить эк-

замены» до «как подготовить ребенка к жизни, где ИИ является стандартным инструментом». Но способен ли ИИ действительно воспитать человека — или это опасная иллюзия? [1, с. 231]

Традиционная модель воспитания строилась на прямой передаче знаний и ценностей от старшего к младшему. Сегодня эта схема трансформируется: на смену модели «педагог — источник — ребенок» приходит модель «ребенок — педагог — ИИ». Искусственный интеллект выступает не как замена учителя, а как инструмент педагогической поддержки, который освобождает время для творчества и живого взаимодействия. Он помогает объяснять сложные темы, развивает логическое мышление, обучает через игровые и диалоговые формы. ИИ-ассистенты способны персонализировать образовательные траектории. От рутинных задач — составления расписания, обработки данных — ИИ освобождает педагога. В результате педагог получает больше возможностей для реального взаимодействия: индивидуальные беседы, совместные проекты, групповые обсуждения и работа над социальными и эмоциональными компетентностями. [1, с. 232]

Но воспитание — это не просто передача знаний. Это про то, как человек учится быть человеком: понимать других, сопереживать, уступать, договариваться. И вот здесь искусственный интеллект упирается в стену.

Психологи бьют тревогу: если ребёнок сидит с чат-ботами больше трёх часов в день, он хуже считывает эмоции живых людей и ему труднее сочувствовать. Всё потому, что боты никогда не злятся, не спорят, не говорят «нет». Они всегда согласны, всегда на связи, у них бесконечное терпение. Вроде бы удобно, но в реальной жизни так не бывает. Именно когда кто-то с тобой не согласен, когда приходится искать общий язык и уступать — вот тогда и вырастает настоящая, взрослая личность. А от идеально послушного собеседника этому не научишься. [2, с. 78]

Искусственный интеллект сейчас действительно помогает учиться. Он объясняет сложные темы, приводит примеры и ускоряет повторение материала. Но он не заменяет настоящего воспитателя — человека, который поддерживает учеников, подталкивает к развитию характера и учит держать удар в трудных ситуациях. ИИ — полезный инструмент, но он не способен заменить живого педагога и наставника. [3]

Как отметил член-корреспондент РАО Олег Смолин: «Искусственный интеллект наверняка может чему-то ребенка научить, но он не может ребенка воспитать. Искусственный интеллект... сам нуждается в воспитании». [11]

Президент РФ Владимир Путин также подчеркнул необходимость учить школьников самостоятельно мыслить и критически оценивать работу ИИ. [13] Эти навыки важны, чтобы не слепо полагаться на автоматические ответы и не забывать смотреть шире, чем просто цифры и формулы.

Главный риск — атрофия навыков реального общения. Если ребенок всегда получает от ИИ безусловное принятие и мгновенные ответы, он перестает учиться терпеть

паузы, считывать невербальные сигналы. Виртуальное общение вытесняет живое, что может привести к социальной изоляции. Социальная изоляция может проявляться по-разному. Человек, который чаще общается онлайн, может почувствовать себя неуверенно в ситуациях, требующих личного контакта: на работе, в школе, в дружеской компании. Он может избегать зрительного контакта, испытывать тревогу перед живым разговором, сомневаться в своей способности вести диалог, спорить или договариваться. Эти изменения постепенно накапливаются и приводят к тому, что человек предпочитает виртуальные формы общения и избегает реальных встреч. [3]

ИИ укрепляет эхо-камеру: он подстраивается под предпочтения ребенка и никогда не вступает в ценностный конфликт. [12]

Давайте рассмотрим пример из школьной практики: что не смог бы сделать ИИ.

В 7-м классе обычной средней школы произошла ситуация. На уроке русского языка ученица вышла к доске писать сочинение-рассуждение. Она очень волновалась, сбивалась, в итоге наделала множество орфографических ошибок и получила двойку. Аня села за парту, уткнулась в тетрадь и заплакала. Учительница, Елена Викторовна, не стала ставить отметку в журнал при всех — она подошла к девочке после звонка, присела рядом на корточки и тихо сказала: «Я вижу, что ты знала материал, но страх съел все твои силы. Давай так: завтра после уроков ты перепишешь это сочинение со мной один на один, я помогу тебе снять напряжение. И поверь, у тебя всё получится — я в тебя верю. А сейчас вытри слёзы, они никуда не годятся, ты же сильная». Через неделю Ученица принесла новый вариант — грамотный, глубокий. И призналась: «Вы тогда не просто меня пожалели, вы сказали, что верите в меня — и я засела за учебник, чтобы не подвести».

Теперь представьте, что вместо учительницы рядом оказался чат-бот. Он бы выдал шаблонное: «Ошибки — это нормально, тренируйся дальше». Это формально верно, но в этом нет главного — личного обращения, интонации, прикосновения к плечу, взгляда «я с тобой». Именно такие эпизоды формируют личность — и их невозможно алгоритмизировать.

Профессиональное сообщество педагогов однозначно сходит в мнении: искусственный интеллект не может и не должен заменять человека в воспитании. Как отмечает исследование, «ИИ — это помощник, но не замена человека в воспитании». Родительская любовь и участие остаются незаменимыми — ИИ не способен передать моральный опыт, личные ценности и пример. В семье ИИ может стать подменой родительского внимания, искажая ценности. ИИ может давать советы, но не умеет устанавливать границы так, как это делает взрослый человек. Он не знает семейные правила вашего дома до конца и не может учитывать уникальные истории и психологическую динамику семьи. [5]

Светлана Видакас, лауреат конкурса «Учитель года России — 2019», отметила одну простую, но глубокую

мысль: люди появляются там, где нужна мягкая интонация, мудрый взгляд и способность реагировать на уникальные ситуации. Она привела яркую метафору о современных самолётах и их автопилоте. Представьте: самолёт почти весь полёт переживает на автопилоте — 90–95 % времени. Но в крайней ситуации, когда алгоритм может сыграть по шаблону, нужен человек в кабине — кто-то, кто видит цель полёта и знает, как действовать в непредвиденной обстановке. Именно поэтому, по её словам, учитель всегда будет нужен в школе. Человек остаётся тем, кто не просто следит за маршрутами, но и принимает решения в момент, когда вслух нужен ответ на новый, пока ещё не запрограммированный вопрос. Так же как пилот держит руку на штурвале и отвечает за безопасность пассажиров, учитель держит связь с учениками, направляет их развитие и служит примером того, как думать и действовать в сложных ситуациях. [2, с. 90]

В эпоху ИИ роль педагога трансформируется, но не исчезает — она становится сложнее и значимее. Учитель больше не единственный источник знаний, но он становится фасилитатором, навигатором в мире информации, воспитателем критического мышления. [2, 92]

Литература:

1. Влияние искусственного интеллекта на социальную среду и систему образования // Бюллетень науки и практики. — 2025. — Т. 2. — С. 231–232.
2. Искусственный интеллект в университетской дидактике как вызов философии образования и профессиональной этике // Ведомости прикладной этики. — 2024. — № 1 (63). — С. 77–93.
3. Видакас С. Поколение Бета уже в пути: о главных вызовах ИИ для образования и воспитания // 1 сентября. — 2026. — 4 июня.
4. От запретов к внедрению. Глобальный разворот в образовании или Искусственный интеллект в классе // Ведомости. — 2026. — 19 июня.
5. Смолин О. Искусственный интеллект может чему-то ребенка научить, но он не способен его воспитать // Эврика. — 2025. — 30 января.

В Госдуме предложили давать школьникам задания, специально рассчитанные на работу с ИИ: чтобы дети учились считать, монтировать, делать презентации, понимать, как действовать внутри программ. В Китае с сентября 2025 года ввели обязательные уроки по искусственному интеллекту с первого класса — акцент делается не на том, как им пользоваться, а на том, как он устроен и как работает. В Казахстане разрабатывают модули повышения квалификации учителей, не требующие от педагога глубоких знаний в программировании, а только умения грамотно формулировать запросы и критически оценивать ответы нейросети. [1, с. 231]

Искусственный интеллект — мощный инструмент, который должен дополнять, а не заменять человека. ИИ может стать идеальным помощником: взять на себя рутину, персонализировать обучение, объяснить сложное простым языком. Но передать ценности, научить состраданию, показать пример человечности — это задача, которую не в силах решить ни один, даже самый совершенный, алгоритм. Воспитывает только человек. И от того, насколько осознанно мы выстроим границы между технологией и живым общением, зависит, каким вырастет следующее поколение. [5]

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Зритель и выставочное пространство: особенности экспозиционного решения выставки «Передвижники» в Государственной Третьяковской галерее

Ховрич Екатерина Романовна, студент

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

В статье рассматриваются особенности экспозиционного решения выставки «Передвижники», проходившей в Государственной Третьяковской галерее в 2024–2025 гг. Анализируются кураторские подходы к репрезентации наследия и механизмы взаимодействия зрителя с произведением искусства. Особое внимание уделяется роли архитектуры экспозиции в формировании зрительского опыта, а также проблеме интерпретации художественного произведения в музейном пространстве.

Ключевые слова: передвижники, Третьяковская галерея, выставочное пространство, музейная коммуникация, экспозиция, зритель, кураторские практики.

Первая и основная цель деятельности объединения — художественное просвещение как столичного, так и провинциального зрителя. Вторая — «развитие любви к искусству в обществе» — была тесно связана с первой [1]. Этим идеям и служило устройство передвижных выставок, в этом основатели товарищества видели свою миссию, эстетический выбор и социальную ответственность. Главным завоеванием передвижничества стало создание внушительного блока произведений, вошедших в золотой фонд русского искусства, сегодня воспринимаемых как общепризнанные шедевры и безусловная классика.

Как отмечает куратор выставки Татьяна Юденкова, устаревший и односторонний взгляд на передвижников необходимо пересмотреть, тем более что последняя выставка о передвижничестве как явлении была полвека назад [2]. На протяжении длительного времени их творчество интерпретировалось либо через социально-критический пафос, либо через противоположные обвинения в конъюнктурности и коммерциализации искусства. Между тем художники были свободно мыслящими авторами, освободившими своё искусство от академических шаблонов и транслировавшими важные смыслы эпохи, сформировав эстетические и этические запросы своего времени.

Современная выставка всё чаще перестаёт быть нейтральным контейнером для искусства и становится самостоятельным инструментом интерпретации. Выставочное пространство распределено визуально спокойно и последовательно. Каждый зал связан с соседним тематически, а разделы плавно перетекают друг в друга. Благодаря этому просмотр можно начать практически с любой части

выставки и выстроить собственный маршрут. Подобное решение особенно интересно с точки зрения зрительского опыта. Экспозиция не навязывает жёсткой последовательности восприятия, а предоставляет посетителю возможность самостоятельного движения внутри художественного материала.

Здесь возникает вопрос о роли зрителя в пространстве выставки. Традиционно музейный посетитель воспринимался как пассивный наблюдатель, которому предлагается заранее подготовленный набор смыслов. Однако современная музейная практика всё чаще предполагает активное участие зрителя в процессе интерпретации. В этом отношении показательна концепция Мишеля де Серто, рассматривавшего потребителя культуры как фигуру, создающую собственные маршруты внутри предложенной системы: читатель вносит внутрь авторского текста свои приемы, получает удовольствие и свои способы присвоения: он браконьерствует в нем, переносится в него, становится в нем множественным [3]. Передвижники впускают зрителя в свои картины, они дают им место для своих размышлений и высказываний, помещают зрителя в центр событий, приравнивая его с героями сюжетов, собой и общей проблемой, изображенной на полотне. Фигуры обрезаются наполовину у самого края, создавая эффект современной фотографии: нахождение в моменте, фиксированный кадр реальной истории, создающий эффект присутствия. Большое пространство у края полотна, специально предназначенное для зрителя, освобожденное для него.

Показательно, что звукового сопровождения на выставке нет. Такое решение позволяет избежать превращения пространства в хаотичную акустическую среду

и сохранить возможность индивидуального погружения в произведение. При этом сама выставка не выглядит безмолвной. Тихие разговоры посетителей, шаги по паркету, обсуждения возле отдельных работ становятся частью общего опыта присутствия.

Для анализа выставочного пространства особенно продуктивным оказывается обращение к работе Брайана О’Догерти «Внутри белого куба: идеология галерейного пространства» [4]. Автор акцентирует, что архитектура выставки напрямую влияет на восприятие произведений. Каждая работа требует определённого пространства для существования, а нарушение этого принципа способно изменить характер зрительского опыта.

Если обратиться ко второй части рассуждений О’Догерти о возможности возникновения «единого поля восприятия», экспозиция сознательно создаёт живописные ансамбли. Особенно ярко это проявляется во встречающем зале, где собраны портреты передвижников и их героев. Здесь возникает ощущение единого художественного организма. Работы начинают восприниматься не как изолированные произведения отдельных мастеров, а как части общего культурного явления.

Именно этот приём оказывается особенно важным для понимания идеи выставки. Если бы портреты располагались обособленно и строго последовательно, экспозиция превратилась бы в традиционную историко-хронологическую демонстрацию. Вместо этого зрителю предлагается пережить опыт коллективности, который лежал в основе самого Товарищества передвижных художественных выставок.

Одной из главных и, к слову, почти единственной проблемой — “слепым” пятном выставки является некачественная работа служб, которые занимаются распределением света в зале. Некоторые картины приходится рассматривать с определённого ракурса, подбирая угол, когда в нем не будет отсвечиваться потолочная лампа. Такая же проблема наблюдается при рассмотрении экспонатов, занимающих параллельное полу положение: это различные архивные документы и иллюстрации, которые выставлены в том числе, для их изучения и прочтения, что становится проблематичным в условиях светильника, направленного четко на застекленный стол. Выставочное пространство должно формировать единое полотно повествования, начиная от подбора материала, его расположения, подбора аудио и видео сопровождения, заканчивая техническими оснащённостями экспозиции.

Которые служат связывающей частью между художниками и зрителями. При некачественном исполнении или организации выставочного пространства возникает разрыв в цепи художественного обращения и обмена содержательного наполнения общества. Выставка подразумевает не только контент, но и полное погружение в идею, уже с момента входа в первый зал, а технические заминки отрывают этот сшивающий лоскут, ограничивая посетителя от смысла.

А у самого общества включение зрителя предусмотрено на всех этапах, от чего современная интерпретация выставки рушит первоначальные стремления. Особое значение в данном контексте приобретает картина Николая Ге «Голгофа», композиция полотна выстроена таким образом, что указующая рука фактически принадлежит миру зрителя. Пространство между изображением и наблюдателем исчезает. Площадка, на которой находятся Христос и разбойники, дана в резком сокращении, создавая ощущение присутствия на одной земле с героями картины.

Для Ге оказывается важным не просто воспроизвести евангельский сюжет, а заставить современного человека пережить его заново. Художественное пространство становится пространством нравственного выбора, а зритель оказывается включённым в этот процесс.

Арт-критик Ольга Кабанова говорит, что результат посещения выставки во многом зависит от самого зрителя. Именно он выстраивает собственный маршрут среди хрестоматийных произведений и создаёт индивидуальную систему смысловых связей. Эта идея напрямую соотносится с концепцией де Серто, согласно которой читатель или зритель никогда не является пассивным получателем сообщения. Он присваивает предложенный материал и создаёт собственную версию его прочтения.

«Передвижники» демонстрируют, что современное музейное пространство является не просто местом показа произведений искусства. Оно становится активным участником художественной коммуникации. Архитектура залов, расположение произведений, организация маршрутов движения и даже плотность зрительского потока оказывают влияние на восприятие искусства не меньшее, чем сами произведения. Экспозиция предлагает новый способ взаимодействия с этим наследием. Передвижники предстают не как набор хрестоматийных имён из истории русского искусства, а как живое и неоднородное художественное явление, смысл которого продолжает раскрываться в процессе зрительского участия.

Литература:

1. Варенцова Ю. О. Передвижники. Художники-передвижники и самые важные картины конца XIX — начала XX века / М.: Эксмо, 2020. — 256 с.
2. Кабанова О. Известные неизвестные // Blueprint, 30.10.2024. URL: <https://theblueprint.ru/culture/events/peredvizhniki> (дата обращения 20.06.2026)
3. Серто М. Изобретение повседневности. Искусство делать / Мишель де Серто; пер. с фр. Д. Калугина, Н. Мовниной. / СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013. — 330 с.
4. О’Догерти Б. Внутри белого куба. / М.: Ад Маргинем Пресс, 2015. — 144 с.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Синтез художественного и документального начал в сборнике рассказов З. Прилепина «Ополченский романс»

Павлова Снежана Владимировна, студент
Челябинский государственный университет

В статье рассматривается синтез художественного и документального начал в сборнике рассказов З. Прилепина «Ополченский романс».

Ключевые слова: Захар Прилепин, Ополченский романс, художественно-документальная проза, военная проза, синтез.

Говоря о проблеме взаимодействия художественного и документального начал в военной прозе, особенно хочется обратить внимание на сборник рассказов Захара Прилепина «Ополченский романс» (2020), в котором прочная документальная основа, связанная с военным конфликтом на Донбассе, обогащается художественной составляющей.

Во-первых, следует отметить, что соединение художественного и документального начал в сборнике происходит уже на этапе сбора материала к произведению и создания образов главных и сквозных героев сборника. Пережитый во время службы на Донбассе опыт оставил неизгладимый отпечаток в сознании автора и нашел свое отражение в четырнадцати рассказах, посвященных жизни ополченцев, которые, по словам Захара Прилепина, были «удивительными людьми», достойными того, чтобы о них узнали.

При этом стоит учитывать, что документальный материал, послуживший основой для рассказов, предстает перед нами не в классическом формате в виде писем, официальных документов или дневников, а в форме личных воспоминаний автора, поставившего перед собой задачу «дать портреты», «написать иконы», «сфотографировать» дорогих ему людей и в первую очередь героических личностей [2]. Однако реальные имена и прототипы большинства героев нам неизвестны. В этом случае единственным исключением выступает сквозной герой рассказов Скрип («казах по национальности, но тоже местный»), прототип которого приобрел известность во время съемок сериала по мотивам книги: «Ринат Есеналиев приехал на съёмку, начал давать консультации, в итоге, чтобы долго никого не мучить, сыграл самого себя» [2]. Остальных же героев Захар Прилепин оставляет анонимными, изменяя не только имена, но и позывные, аргументируя это тем, что

современное общество еще не готово к подобной правде и упоминание конкретных лиц может обернуться «скандалом». При этом писатель, опровергая мнение о том, что большая часть историй, размещенных в книге, является «выдумкой», повторяет: «я ничего не придумал, всё правда, просто немного изменены имена» [2].

Отсюда следует, что все герои рассказов Захара Прилепина, как правило, люди реально существующие. И даже если их участие в военном конфликте на Донбассе автор не подтверждает при помощи официальных документов, то делает это при помощи частных: их жизнь закреплена в памяти автора.

По словам самого Захара Прилепина, в книге «действуют двенадцать персонажей, три из них главные, остальные — сквозные» [2]. И каждого он старается изобразить максимально приближенно к реальности, не идеализируя и не осуждая их поступки, ценности и идеалы, что в действительности помогает увидеть не просто книжных героев, а настоящих, «живых» ополченцев. Однако стоит учитывать, что «живыми» ополченцев делает не биографическая и документальная точность, а художественность, которая связана с умением писателя видеть внутренние переживания и эмоции близких ему людей.

Так, Вострицкий — первый главный герой сборника — появляется в рассказе под названием «Дорога». Описывается он как «высокий, рукастый, любопытный до всего» человек, неожиданно и быстро принявший решение поехать на Донбасс. При этом подчеркивается, что решение это стало загадкой не только для окружающих, но и для него самого: острой и непримиримой жалости к людям, как и жажды крови, он не испытывал, по войне не скучал — просто возникло внутреннее ощущение, что «мироздание вдруг окосело, скривилось, съехало на бок», жизнь сама потребовала перемен. И вот Вострицкий

с одним рюкзаком, бросив офисную службу, расставшись с тремя подругами («рыжей, русой и брюнеткой»), удалив сначала номер матери, а после и всех остальных знакомых, отправляется в путь. На пути к Донецку он встречается старого знакомого, вместе с которым благополучно добираться до места назначения.

В похожей ситуации находятся и следующие два главных героя книги — журналист Суворов и комбат Лесенцов. Первый на свой страх и риск направляется на границу, чтобы контрабандой перевезти гуманитарную помощь нуждающимся людям. При этом мотивы его благородного поступка, так же, как и у Вострицкого, не имеют рационального объяснения: «Суворов поймал себя на том, что ему очень хочется туда, где все это происходит. Он даже не понимал, зачем, — но влекло почти болезненно» [5, с 73]. Второй — оставив в Москве семью, едет на Донбасс и становится командиром отряда, заранее зная, что «он воюет, потому что ему нравится воевать», потому что только в военном ремесле он видит единственный способ своего существования как отважного и честного человека.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что все герои «Ополченского романса» оказываются на войне благодаря осознанному выбору, направленному в первую очередь на решение собственных экзистенциальных проблем. При этом каждый из них понимает, что такое решение подразумевает под собой убийство людей. При этом герои все же сохраняют свой человеческий облик, что проявляется в их действиях и реакциях. Например, в рассказе «Шахты» группа ополченцев отказывается бросать тела убитых террористов в шахту: «Что мы, звери, что ли, в шахту людей кидать, — продолжал бубнить, стягивая ботинки, Лютик. — Похоронили. По-человечески всё» [5, с 98].

Во-вторых, авторская установка на достоверность проявляется в выборе композиции и жанра произведения. Сам Захар Прилепин дает сборнику следующее жанровое определение: «14 треков в разном ритме». Каждому треку присущ свой ритм и своя тональность, которые сменяются в соответствии с ситуацией: в моменты максимальной эмоциональной напряженности повествование становится быстрым и рваным, а в моменты, когда действие переносится в сферу повседневного существования персонажей, — замедленным и подробным. Такое чередование позволяет передать неоднородность военного времени — моменты хаоса сменяются периодами затишья и размышлений, создавая живую, музыкально-импровизационную структуру произведения [3].

Так, в одних рассказах повествование приобретает резкий и стремительный характер, сменяясь живыми репликами участников диалога, благодаря чему события развиваются в быстром и ярком, порой даже бешеном темпе. В основном такой темп используется для описания боевых сцен, как, например, в рассказах «Шахта», «Одни», «Заправка», где герои, находясь в опасности, вынуждены быстро принимать решения, от которых будет зависеть их жизнь. В других $\frac{3}{4}$ медленно и плавно, практически статично, что опять же соотносится реальным положением

дел: «На этой войне, давно заметил Лесенцов, события либо неслись с огромной скоростью, поражая обилием почти уже назойливых созвучий и рифм, либо намертво стопорились, и не двигались вовсе» [5, с 138].

В-третьих, хотелось бы обратить внимание на то, каким образом Захар Прилепин достигает эффекта достоверности в своих рассказах. Прежде всего автор использует слова терминологического характера (военную лексику, ополченский жаргон): многие из них он поясняет прямо в тексте, некоторые же оставляет, надеясь, что читателю они знакомы. Так, наглядный пример слов с объяснениями встречается во втором рассказе сборника «Шахты», где Лютик врывается в комнату к своему командиру со словами «немцы в городе». Уже через несколько строк появляется авторское объяснение такому наименованию: «Немцами уже тогда называли враждебных украинцев с той стороны» [5, с 25]. То же происходит и в рассказе «Луч»: «Петя — ваш, — продолжал распорядитель. — Два «сапога» — ваши. Десять труб — ваши. Все морковки — ваши. Петей называли ПТРД: противотанковое ружьё системы Дегтярёва. «Сапогом» — СПГ: станковый противотанковый гранатомёт. «Трубой» — РПГ-7: ручной противотанковый гранатомёт, а морковками — заряды к нему» [5, с 112]. Без объяснения остаются слова, уже знакомые читателям в рамках других произведений на военную тему: комбат, комбриг, начштаба и т. д.

Также важной составляющей, работающей на достижение достоверности, является речевая характеристика персонажей: достоверность достигается за счет того, что автор максимально точно передаёт синтаксические и лексические особенности устной речи участников событий, стилизует их. Так, в речи ополченцев мы видим сниженную лексику, например, жаргонизмы, матизмы, иногда (в зависимости от происхождения героя) диалектизмы и сбитый, неровный синтаксис: «Верняк, — удивился Скрип. — Лютик, это ж верняк! Если им пешком ходить — то надо спрашивать у местных, где трамвай, какой куда идёт — их сразу выкупят, как заезжих. С их-то рожками. Сейчас все на фоксе» [5, с 68].

При этом важно учитывать, что подобная лексика используется и автором, что говорит нам о его принадлежности к ополченцам: «Где их начали в полночь месить со всего подряд» [5, с 106], «Такие рамсы раскидывал поначалу!» [5, с 43].

Кроме того, в текстах часто присутствует детальное описание пространства и событий, включающих именно натуралистические подробности: «Взрывом Пистону срезало часть челюсти, и несколько зубов разлетелось по салону. Мертвый он выглядел будто ужаснувшийся чему-то ребенок» [5, с 345]. Такие «кровавые подробности» играют ключевую роль в формировании атмосферы рассказов. Они заставляют читателя глубже погружаться в события, ощущать всю тяжесть и безысходность войны.

В итоге можно выделить следующие особенности:

1) документальный материал может быть представлен не в классическом формате в виде писем, официальных

документов или дневников, а в форме личных воспоминаний автора (в этом случае подтверждением достоверности является непосредственное участие автора в описываемых событиях.)

2) ориентированность на передачу документальных сведений проявляется через выбор композиции, струк-

туру и жанровое оформление произведения, которая отражает реалии военного времени;

3) достижение достоверности излагаемых событий происходит посредством стилистического обрамления диалогов, использования специальной лексики и детального описания «кровавых» событий.

Литература:

1. Жиркова, Е.А. Поэтика цикла З. Прилепина «Ополченский романс»: коллизия образов детства, музыки и смерти как основа мотивной системы текста. Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2021, № 10 (163).
2. Книги. Издательство АСТ. Захар Прилепин рассказывает о книге «Ополченский романс. URL: https://vk.com/vid_eo-23065467_456239694?ysclid=mpwqtic3db151814603 (дата обращения: 03.03.2025)
3. Маркова, Т. Н. «Ополченский романс» Захара Прилепина: новое слово о войне. Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология, 2024. № 16 (2).
4. Местергази, Е. Г. Литература нон-фикшн / non-fiction. — М.: Совпадение, 2007.
5. Прилепин, З. Ополченский романс. — М.: АСТ, 2025.

Греческая трагедия как один из элементов архитектуральности романа Д. Тартт «Тайная история»

Пасаженикова Алёна Алексеевна, студент
Челябинский государственный университет

В статье рассматриваются архитектуральные параллели в романе современной американской писательницы Донны Тартт «Тайная история» через концепцию сюжетосложения греческой трагедии М. Л. Гаспарова.

Ключевые слова: Донна Тартт, Тайная история, интертекстуальность, архитектуральность, трагедия, сюжетосложение.

Донна Луиза Тартт — современная американская писательница, автор трёх бестселлеров («Тайная история», «Маленький друг», «Щегол») лауреат Пулитцеровской премии по литературе за роман «Щегол» (2014). Первый роман писательницы — «Тайная история» — наполнен аллюзивными, цитатными и реминисцентными отсылками, ядром которых выступает античная литература, что обусловлено системой образов романа: шестеро студентов, выступающие главными героями, изучают в колледже древнегреческий язык и античную литературу. Однако, помимо «собственно интертекстуальности» [4, с.122], роман содержит и архитектуральные параллели, в частности, как отмечается исследователями, «Тайная история» деконструирует греческую трагедию.

С одной стороны, роман «Тайная история» схож с древнегреческими трагедиями структурно: есть пролог, намекающий на будущее страдание героя, две книги романа поделены на главы, которые можно условно назвать эпизодами, философские отступления и размышления Ричарда типологически перекликаются со стасимами, II книгу романа можно назвать коммосом, поскольку в ней осмысливается всё произошедшее в I книге, а эпилог — эксодом. Однако важнее рассмотреть этот аспект не столько

через структуру греческой трагедии, сколько через её «сюжетосложение».

Понятие «сюжетосложение» принадлежит М. Л. Гаспарову. В работе «О поэтах» он расширил представленное Аристотелем в «Поэтике» строение греческой трагедии. М. Л. Гаспаров в работе выделяет следующие важные структурные элементы сюжета греческой трагедии: патос; гамартия («трагическая ошибка»); развёртывание патоса, осуществляемое тремя основными элементами: раздвоение, нагнетание и оттенение основного страдания; реализация этих трёх элементов, происходящая также через три этапа: «во-первых, осмысление ситуации и принятие решения, во-вторых, действие и, в-третьих, переживание» [2, с. 457].

Д. Тартт, следуя традициям постмодернизма, играет и с читателем, и с жанром трагедии. Роман можно условно назвать «дисперсной трагедией», так как в нём выделяется как минимум три самостоятельные «трагедии», развивающиеся параллельно.

Первой в романе предстаёт трагедия Банни Коркорана. Здесь мы видим высшую степень трагического патоса — смерть от рук ближнего. В построении «трагедии» Банни Тартт следует традициям древнегреческой драматургии.

С одной стороны, греческие трагедии были построены на основе мифов, поэтому заранее было известно, что герой умрёт. То же мы видим и в романе: пролог начинается со слов «в горах начал таять снег, а Банни не было в живых уже несколько недель» [3, с. 9]. Читатель заранее знает, что герой умрёт, следовательно, в романе, как и в трагедиях, на первый план выходит не собственно смерть, а то, что к ней приведёт. С другой стороны, это свойственное трагедии раздвоение патоса: рассказ о страдании героя даётся в начале (Ричардом), далее сам герой появляется на сцене и мы узнаём о страдании более подробно. Гамартия Банни имеет многоуровневую структуру. На периферию выходит любопытство Банни и его обида на группу, о чём говорит Фрэнсис: «Нет, в нем кипит обида. Он думает, что несправедливо обошлись с ним самим» [3, с. 214]. Он не понимает всей природы зла, которое его окружает в этот момент, а потому ведёт себя, скорее, как ребёнок, которого не посвятили во взрослые дела. В центр же уходит глубинная гамартия, заключающаяся в несовместимости Банни с группой студентов: он плохо знает латынь и греческий, герой заводит отношения, выходящие за пределы группы, ему куда ближе массовая культура нежели элитарная. Ко всему прочему у Банни дислексия, а его знания античной культуры, в сравнении со всей остальной группой, поверхностны. И в этой глубинной гамартии кроется концепция античного рока, проходящая лейтмотивом через весь роман: Банни изначально обречён на гибель, хотя и пытается, как Эдип, избежать своей судьбы. В романе нет описания убийства Банни. Ричард, который повествует об этом, связывает отсутствие описания убийства с тем, что он не может вспомнить практически ничего с того дня. Однако этот аспект уместно связать и с тем, что для древнегреческих трагедий было несвойственно показывать убийства и другие кровопролитные события на сцене.

Несмотря на то, что трагедия Банни становится сюжетным центром романа, поскольку его смерть находится в кульминации внешнего конфликта, она посредственна. Тартт не разворачивает её по всем канонам трагедии, потому что Банни — не трагический герой, о котором писал Аристотель. В нём нет особой добродетели, поэтому его смерть не вызывает сострадания ни у героев, ни у читателей, а сам роман не завершается гибелью Банни.

Второй трагедией является трагедия Генри Винтера, которая «цепляется» за трагедию Банни, а после её развязки перерастает в самостоятельное действие. Страдание Генри тоже выражено высшей степенью трагического патоса — он совершает самоубийство. Гамартия Генри кроется в его чрезмерной уверенности в своей исключительности (*hibris*), но, вместе с тем, и в его страхе. Герой выражает уверенность в том, что он и другие студенты, обучающиеся вместе с ним, имеют право на совершение вакханалии, а впоследствии и убийства, и за это им ничего не будет из-за их принадлежности к интеллектуальной элите. Но наиболее важным является страх Генри того, что случайное убийство фермера будет раскрыто, поэтому герой принимает решение убить своего близ-

кого друга. Это именно те этапы в жизни Генри, которые, как замечал Аристотель, приводят трагического героя от «счастья к несчастью». Генри, в отличие от Банни, вполне можно назвать аристотелевским трагическим героем: он умен, добродетелен, поскольку неоднократно помогает другим людям. Его гамартия — череда случайностей, приведших героя к страданию.

Трагедия Генри сохраняет все элементы развёртывая патоса — раздвоение, нагнетание и оттенение основного страдания. Раздвоение патоса, как и в трагедии Банни, происходит сначала в прологе. Здесь на первый план выходит мифологема папоротника: «Да так, папоротники ищем, — ответил Генри» [3, с. 10]. У разных народов существовало поверье о цветении папоротника. Считалось, что его цветок указывает на местонахождение сокровищ, а человек, нашедший его, обретает мудрость и счастье. Однако во время поиска цветка папоротника человека будет преследовать нечисть, на чей голос он не должен откликаться, иначе его ждёт смерть. В прологе (и в 5-й главе) мы видим, что именно Генри говорит о папоротниках, поскольку он один из самых образованных членов группы, находившийся в постоянном поиске знаний. Кроме того, поскольку фрагмент возникает в прологе как флэшбек, Банни можно рассмотреть как infernalного персонажа, то есть как ту самую нечисть, на чей вопрос отвечает Генри, а позже умирает, совершив самоубийство. Таким образом, в прологе происходит первичное введение патоса, намекающее на дальнейшее страдание героя. Вторичное же введение происходит непосредственно в 8-й главе, где Генри совершает самоубийство, а патос достигает наивысшей степени проявления.

Как было сказано выше, трагедия Генри как бы «цепляется» за трагедию Банни, а после её завершения начинает разворачиваться самостоятельно. Создавая такую структуру романа, Тартт демонстрирует нагнетание в трагедии Генри: страдание Банни, таким образом, служит контрастным патосом, на фоне которого разворачивается основное страдание — страдание Генри. Нагнетание постепенно усугубляет ситуацию Генри, что позволяет к развязке пробудить в читателе чувство сострадания герою. Оттенение страдания Генри происходит на протяжении всей II-ой книги: герой равнодушно относится ко всему произошедшему, занимается садоводством и не делает намеков на самоубийство в будущем.

В отличие от трагедии Банни, трагедия Генри Винтера развёрнута Тартт по всем канонам древнегреческой драмы и становится подлинным трагическим стержнем «Тайной истории». Если смерть Банни — это кульминация внешнего конфликта, то самоубийство Генри демонстрирует попытку разрешения конфликта внутреннего. Помещение трагедии Генри в финал романа перед эпилогом демонстрирует, что центральной проблемой «Тайной истории» становится не столько убийство студента, сколько проблема гордости и самоуверенности.

Третьей в романе становится трагедия Ричарда Пэйпена, которая, однако, не становится трагедией в тради-

ционном понимании. Часть, связанная с жизнью Ричарда, представляет собой своеобразную рамку, поскольку обрамляет весь роман от пролога до эпилога, а внутри неё как вставные тексты включены трагедии Банни и Генри. Концептуальной для трагедии Ричарда становится не столько трагический патос, сколько именно гамартия. Страдание Ричарда не совсем свойственно традиционной трагедии: его патосом становится не смерть, а, скорее, то, что его иллюзии в отношении Хэмпдена и группы студентов-античников не оправдались. В душе героя происходит конфликт между мечтой и реальностью. Гамартия же является в отношении «трагедии» Ричарда концептуально важной. В начале романа, приходя к постепенному осмыслению своего жизненного пути, Ричард задаётся вопросом: «Существует ли такая вещь, как «трагический изъян» — зловещая темная трещина, пролегающая через всю жизнь, — вне литературы?» [3, с. 13] Ричард указывает, что «трагический изъян» в его случае — «это, видимо, болезненная и неудержимая тяга ко всему, что исполнено внешнего блеска и великолепия» [3, с. 13]. То есть то, что Ричард был восхищён Хэмпденом и группой Морроу, поступление в Хэмпден было для него в какой-то мере счастьем, но это восхищение в итоге и привело его к несчастью — причастности к убийству близкого друга и разочарованию в академической среде. Ричард в романе выступает нарратором, соответственно, повествование о героях и произошедших событиях проникнуто субъективной оценкой. Таким образом концепт гамартии становится ядром не только для «трагедии» Ричарда, но и для всего романа: тяга ко всему прекрасному, сознательное избегание реальности свойственны не только Ричарду, но и всем студентам Джулиана Морроу.

В трагедии Ричарда отсутствуют раздвоение и оттенение как таковые. Весь рассказ о его жизни — это нагнетание, которое не завершается к концу. Если внешний конфликт, связанный с Банни, или внутренний конфликт Генри получают своё логическое завершение, то конфликт мечты и реальности, преследующий Ричарда, так и остаётся неразрешённым. Герой оставляет античность, начинает заниматься ренессансной литературой, однако воспоминания о прошедших годах его не покидают, на что, в том числе, указывает сон с Генри, пересказанный Ричардом в финале романа.

Нагнетание и неразрешённость внутренних конфликтов преследуют не только Ричарда, но и всех оставшихся в живых студентов — Фрэнсиса, Камиллу и Чарльза. Фрэнсису приходится жениться, что в том числе подталкивает его к попытке совершить самоубийство; Камилла до сих пор любит Генри и по этой причине отказывает Ричарду в замужестве; Чарльз долгое время страдает от алкоголизма и в итоге обрывает все связи и с Камиллой, и с бывшими друзьями. Гамартия героев, о которой было сказано выше, действительно приводит их к страданию, от которого они до сих пор не могут избавиться.

Ричард, как замечает О. Ю. Анциферова, «словно бы исполняет роль, сходную с ролью хора в трагедии» [1, с. 23]. Действительно, Ричард даёт читателю ретроспективное по-

вестование о произошедших событиях, о событиях, связанных с вакханалией и планируемым убийством Банни, он узнаёт постфактум, после чего, пытаясь это осмыслить, передаёт читателю. По этой причине, наверное, Тартт не даёт трагедии Ричарда развернуться по всем канонам жанра. Он заранее знает всё, голоса Ричарда звучат в романе как пророчество, а потому он и не должен в контексте своего повествования, сам того не ожидая, подвергаться страданию. Отдавая Ричарду роль хора, Тартт таким образом вводит концепцию античного рока, лежащую в ядре всего романа. Поскольку, как было указано выше, композиция романа аналитическая и ретроспективная, то, что уже произошло или обязательно произойдёт, избежать нельзя, поэтому и Ричарду, и читателю остаётся только следить за тем, что приведёт героев к их страданию.

Как указано выше, лейтмотивом всего романа становится концепция античного рока. Повествовательная структура проникнута указанием на постоянные случайности, которые происходят с Ричардом и его героями. Так, сам Ричард случайно записался на греческий ещё в медицинском колледже, случайно нашёл буклет Хэмпдена. Этими же случайностями проникнута его жизнь и жизнь его одноклассников в колледже: Ричард случайно слышит их разговор в библиотеке, что позволяет ему позже присоединиться к группе Джулиана Морроу, также случайно Генри оказывается рядом и спасает Ричарда от смерти. Даже убийство Банни построено на переплетении случайностей: Ричард находит записку Банни в библиотеке, решает отправиться в ущелье, где Банни ждали остальные, герои волей случая задерживаются там на дольше и застают Банни, пришедшего к ущелью, в распах, а позже так же совершенно случайно в конце апреля пошёл снег, надолго скрывший следы преступления. Такие случайности, происходящие с героями, подобны перипетиям, становящимся сюжетобразующими в древнегреческих трагедиях.

Не менее важно и то, что вся жизнь героев представляет собой нечто схожее с драмой, поставленной на сцене. Выше мы говорили о том, что роману свойственна театрализация, что особенно заметно в маркировании поступков героев («театрально вздохнул», «сделал театральный жест»). Труп фермера в романе сравнивается с театральной бутафорией, а люди, стоящие на похоронах Банни, напоминают Ричарду античный хор. Маркируя таким образом своё повествование, Ричард как бы дистанцируется от всего происходящего, показывая читателю, что и он в этой истории играл роль зрителя, а не собственно актёра.

Таким образом, модифицируя жанроформирующие константы древнегреческой трагедии, Д. Тартт прибегает к архитектуре, объединяя черты одного жанра, причём иной родовой принадлежности, с другим. Авторское обращение к античной литературе уже на уровне структуры произведения позволяет понять, что античность становится центром области интертекстуального взаимодействия романа «Тайная история» с другими произведениями.

Литература:

1. Анцыферова, О. Ю. Античный код в университетском романе Донны Тартт «Тайная история». Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2015, № 2 (2).
2. Гаспаров, М. Л. Избранные труды: в 4 т. Т 1. О поэтах. — М.: «Языки русской культуры», 1997.
3. Тартт, Д. Тайная история. — М.: АСТ: Corpus, 2024.
4. Фатеева, Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. — М.: Агар, 2000.

Особенности перевода военно-технической терминологии

Попкова Наталья Александровна учитель английского языка (Красноярский край)

В статье анализируются особенности перевода военно-технической терминологии с английского на русский язык. Автор анализирует ключевые трудности, возникающие при переводе военно-технической терминологии с английского языка на русский, а также структурные и семантические особенности военных терминов, характеризуются основные способы их перевода — транскрипция, транслитерация, калькирование, описательный перевод и функциональный аналог. Особое внимание уделяется проблемам многозначности, аббревиатур и межъязыковых лагун.

Ключевые слова: военно-техническая терминология, перевод, английский язык, русский язык, лексические трансформации.

Военно-техническая сфера относится к числу наиболее динамично развивающихся областей науки и техники: новые виды вооружений, тактические концепции и системы управления боем появляются значительно быстрее, чем успевает формироваться их устойчивая терминология в языке-реципиенте. Переводчик, работающий с военными текстами, оказывается перед необходимостью решать задачи, которые выходят далеко за рамки стандартной межъязыковой передачи смысла: от него требуется не только знание двух языков, но и глубокое понимание предметной области, владение нормами военного дискурса и способность принимать обоснованные терминологические решения в условиях неполной кодификации.

Значимость исследования данной темы обусловлена рядом факторов. Во-первых, объём оригинальных англоязычных военно-технических текстов, подлежащих переводу на русский язык (уставные документы НАТО, технические руководства, разведывательные материалы, публикации по военной доктрине), устойчиво растёт. Во-вторых, военная терминосистема обладает рядом специфических черт — высокой насыщенностью аббревиатурами, значительным удельным весом многокомпонентных номинативных единиц, полисемией ряда базовых понятий, — которые порождают переводческие трудности, нуждающиеся в систематическом осмыслении. В-третьих, ошибка в переводе военно-технического текста способна повлечь за собой практические последствия, несопоставимо более серьёзные, чем неточность в тексте публицистическом или художественном, именно поэтому данная область перевода требует особой методологической строгости.

Прежде чем перейти к анализу переводческих стратегий, необходимо охарактеризовать военную термино-

логию как объект исследования. Д. Бидеркесен определяет военную лексику как «разветвлённую систему терминов, охватывающую наименования воинских формирований и должностей, видов вооружения и техники, тактических действий и оперативных концепций» [1, с. 6]. При этом исследователь особо подчёркивает системный характер данной терминологии: «её элементы не существуют изолированно, а образуют устойчивые парадигматические и синтагматические связи, обусловленные структурой самой военной организации» [1, с. 7].

Военно-техническую терминологию принято подразделять на несколько функциональных групп. К первой относятся общеупотребительные слова, приобретающие в военном контексте терминологическое значение (например, *operation, mission, target*). Вторую группу составляют специальные технические термины, требующие предметной компетенции от переводчика (*freeboard* — «высота надводного борта»; *grid bearing* — «дирекционный угол на карте»). Третья группа — это узкоспециализированные аббревиатуры и сложносокращённые слова, нередко «не поддающиеся однозначной интерпретации без дополнительного контекста» [2, с. 24].

Подобная трёхуровневая структура непосредственно определяет выбор переводческой стратегии: слова первой группы переводятся с опорой на контекст и фоновые знания, слова второй — с привлечением отраслевых словарей и технической документации, слова третьей — нередко путём специального терминологического поиска или консультации со специалистом предметной области.

Теория перевода располагает развёрнутой типологией лексических трансформаций. Т. А. Казакова выделяет следующие базовые приёмы: «переводческую транскрипцию, транслитерацию, калькирование, а также лексико-семан-

тические модификации, охватывающие конкретизацию, генерализацию и описательный перевод» [4, с. 78]. Применительно к военно-технической терминологии каждый из этих способов реализуется со своей степенью частотности и несёт различные переводческие риски.

Транскрипция и транслитерация наиболее характерны для передачи аббревиатур, названий систем вооружений и боевых платформ, не имеющих устойчивых русскоязычных эквивалентов. Г. Г. Миквабия и Е. А. Покровская отмечают, что именно «транскрипционный метод нередко порождает интернациональную терминологическую лексику, которая полностью или частично совпадает в нескольких языках, создавая предпосылки для единой терминологии в рамках многонациональных военных структур» [6]. Вместе с тем ложные параллели представляют здесь особую угрозу: транскрибированная форма способна мимикрировать под уже существующий термин с иным значением, что в критической ситуации может привести к фактической ошибке.

Калькирование занимает значительное место в переводе многокомпонентных военных терминов, прежде всего, тех, которые описывают тактические концепции и оперативные доктрины. Конструкции типа *air superiority* (господство в воздухе), *command and control* (управление и контроль), *intelligence-driven operation* (операция, основанная на данных разведки) переводятся путём поморфемного воспроизведения структуры оригинала с заменой каждого компонента его словарным соответствием. Е. С. Исаева, анализируя военно-авиационную терминологию, подчёркивает, что основу соответствующего пласта лексики составляют именно «односоставные и многокомпонентные номинативные единицы» [3], при переводе которых калькирование позволяет сохранить структурную прозрачность оригинального термина.

Описательный перевод (экспликация) применяется тогда, когда ни транскрипция, ни калькирование не обеспечивают адекватной передачи содержания. Этот способ предполагает развёрнутое объяснение значения термина средствами языка-реципиента. Л. К. Латышев и А. Л. Семенов указывают, что «при переводе специальной лексики переводчик нередко вынужден прибегать к функциональным заменам, то есть к поиску не формального, а содержательного эквивалента, передающего коммуникативный эффект оригинала» [5, с. 94]. Применительно к военной области описательный перевод типичен, например, для метафорических обозначений: английское *soft skin vehicle* не может быть передано буквально («автомобиль с мягкой кожей»), поскольку в военном контексте этот термин означает «незащищённый автомобиль без бронирования». Именно функциональный аналог, а не дословная калька, является здесь единственным адекватным решением.

Функциональный аналог как самостоятельный переводческий приём особенно значим в тех случаях, когда термин оригинала отражает специфику военной организации страны-источника, не имеющей прямого

структурного соответствия в военной системе России. Классический пример, разбираемый А. С. Данилиным с соавторами, — английское *rifle company*: переводчик без профессионального военного фона склонен интерпретировать его по аналогии с коммерческими структурами (*toy company, motor car company*) и перевести как «компания, производящая винтовки», тогда как единственно верным эквивалентом является «стрелковая рота» [2, с. 27].

Отдельного рассмотрения заслуживает проблема военных аббревиатур — явления, занимающего в военно-технических текстах несопоставимо больший удельный вес, чем в текстах иных функциональных стилей. Г. Г. Миквабия и Е. А. Покровская определяют аббревиатуры как «слова, образованные путём сложения начальных букв слов или начальных звуков», и разграничивают их с сокращениями — «словами, составленными из сокращённых начальных элементов словосочетания» [6]. На практике эти понятия нередко смешиваются, что само по себе является источником переводческой неточности.

Аббревиатуры в военных текстах образуют три функционально различные группы. Первая — это стандартизированные обозначения систем вооружений и военной техники (MANPADS, MLRS, APC), имеющие закреплённые русскоязычные соответствия в официальных источниках и словарях. Вторая группа — оперативно-тактические аббревиатуры (C2, ISR, ISTAR), активно функционирующие в доктринальных документах стран НАТО и требующие не только языкового, но и концептуального перевода, поскольку описываемые ими концепции могут не иметь прямых аналогов в российской военной доктрине. Третья группа — ситуативные сокращения, порождаемые непосредственно в ходе операции или при составлении конкретного документа и не зафиксированные ни в каком словаре, представляет наибольшую трудность, так как их расшифровка полностью зависит от контекста и фоновых знаний переводчика.

Анализ вышеизложенного позволяет говорить о том, что аббревиатурная насыщенность военного текста — это не стилистическая особенность, а функциональная необходимость, продиктованная требованием оперативности передачи информации. Именно поэтому переводчик военно-технических материалов обязан располагать не только общим словарным запасом, но и специализированной базой данных, включающей актуальные документы военно-доктринальных организаций на обоих рабочих языках.

Одной из наиболее сложных переводческих ситуаций является наличие лексических лакун — понятий, существующих в военной системе одного языкового сообщества и не имеющих готового эквивалента в другом. Д. Бидеркесен рассматривает военную терминосистему как структуру, системность которой обеспечивается не только языковыми, но и экстралингвистическими факторами: «организационной структурой армии, историческими традициями, концептуальными основами военной доктрины» [1, с. 9]. Следствием этого является то, что пе-

ревод военного термина нередко требует не просто подбора эквивалента, но и адаптации концептуального содержания к системе понятий, принятой в языке-реципиенте.

А. С. Данилин, С. Е. Афанасьев и Д. А. Вишняков характеризуют тематическую компетенцию как обязательный компонент профессиональной подготовки военного переводчика: «без понимания военной организации, тактики и техники переводчик не способен принимать адекватные терминологические решения, даже располагая словарями» [2, с. 25]. Это утверждение согласуется с общетеоретическим тезисом Л. К. Латышева и А. Л. Семенова о том, что переводческая компетентность предполагает не только лингвистическую, но и «экстралингвистическую составляющую — знание предметной области, культурный фон и понимание коммуникативного контекста оригинала» [5, с. 49].

Представляется, что именно разрыв между языковой и предметной компетенцией является причиной наиболее серьёзных переводческих ошибок в военно-технических текстах — ошибок, которые внешне выглядят грамматически корректными, однако искажают оперативный смысл сообщения до степени, делающей его практически непригодным к использованию.

Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд выводов. Военно-техническая терминология представляет собой особую лексическую подсистему, характеризующуюся высокой насыщенностью аббревиатурами,

значительным удельным весом многокомпонентных терминов и тесной зависимостью от экстралингвистического контекста. Перевод подобных текстов требует применения разнообразного арсенала приёмов — транскрипции и транслитерации, калькирования, описательного перевода и функционального аналога, выбор среди которых определяется не произвольными предпочтениями переводчика, а структурными и семантическими свойствами конкретного термина.

Особую сложность представляют: передача военных аббревиатур (прежде всего второй и третьей функциональных групп), перевод терминов-«ложных друзей», а также лексические лакуны, обусловленные различиями военных организаций и доктрин. Во всех перечисленных случаях языковые знания являются необходимым, но недостаточным условием адекватного перевода: ключевую роль играет предметная тематическая компетенция, без которой переводчик лишён возможности принимать обоснованные терминологические решения.

Дальнейшее развитие данного направления исследований целесообразно осуществлять как в теоретическом плане: через разработку типологии военно-технических лакун, так и в прикладном: путём создания актуализируемых баз данных терминологических соответствий, адаптированных к конкретным подотраслям военного перевода (авиация, флот, связь, ракетное вооружение).

Литература:

1. Бидеркесен Д. Военная лексика как особый элемент лексической системы языка // Казанский лингвистический журнал. — 2020. — № 1 (3). — С. 5–16.
2. Данилин А. С., Афанасьев С. Е., Вишняков Д. А. Особенности перевода военных терминов с английского языка на русский // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. — 2020. — Выпуск 838. — С. 23–34.
3. Исаева Е. С. Способы перевода военно-авиационных терминов с английского языка на русский язык // Филологический аспект. — 2020. — № 05 (61). — URL: <https://scipress.ru/philology/articles/sposoby-perevoda-voenno-aviatsionnykh-terminov-s-anglijskogo-yazyka-na-russkij-yazyk.html?ysclid=mq557vgrxa954834979> (дата обращения: 07.06.2026).
4. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English ↔ Russian: Translation techniques. English ↔ Russian: учебное пособие. — СПб.: Перспектива: Союз, 2008. — 319 с.
5. Латышев Л. К., Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учебник: для студентов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение». — 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2008. — 190 с.
6. Миквабия Г. Г., Покровская Е. А. Проблема перевода военных сокращений, аббревиатур и терминов (на материале русского и английского языков) // Современные научные исследования и инновации. — 2016. — № 1. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/01/63112?ysclid=mq55aaem87391458617> (дата обращения: 07.06.2026).

ФИЛОСОФИЯ

Гармоническая теория эмуляции: философский взгляд на природу реальности и сознания

Смолин Константин Евгеньевич, студент
Евпаторийский индустриальный техникум имени С. Л. Соколова (Республика Крым)

В статье представлена авторская концепция — гармоническая теория эмуляции, рассматривающая реальность как многоуровневую информационную систему. Автор анализирует природу субъективного восприятия, предлагает трёхуровневую архитектурную модель мироздания и исследует соотношение детерминизма и свободы воли в рамках данной концепции. Работа опирается на идеи симуляционной гипотезы, феноменологии и философии сознания.

Ключевые слова: философия сознания, симуляционная гипотеза, феноменология, субъективное восприятие, детерминизм, свобода воли, теория реальности.

Гармония — это ключ к хорошему созиданию.

1. Введение

Вопрос о природе реальности занимает центральное место в философии на протяжении тысячелетий. От платоновского мифа о пещере до современной симуляционной гипотезы Ника Бострома [1] мыслители разных эпох задавались одним и тем же вопросом: является ли воспринимаемый нами мир подлинной реальностью или лишь её проекцией?

Параллельно с этим феноменологи — прежде всего Э. Гуссерль [2] — обратили внимание на то, что человеческое сознание не пассивно «отражает» мир, а активно конструирует его в акте восприятия. Мозг не воспринимает реальность напрямую: он интерпретирует поступающие сигналы и выстраивает из них связную картину, удобную для ориентации и выживания [3].

В настоящей статье предлагается авторская концептуальная модель, названная **гармонической теорией эмуляции**. Её цель — не опровергнуть существующие научные концепции, а предложить интегрирующий взгляд на соотношение физической реальности, сознания и субъективного опыта.

2. Реальность как информационная система

Современная физика предоставляет неожиданные аргументы в пользу «информационной» природы мироздания. Нобелевский лауреат Джон Уилер сформулировал принцип «It from bit» («Бытие из бита»), согласно

которому в основе любого физического явления лежит информация [4]. В схожем направлении движется и симуляционная гипотеза Бострома: если возможно создать детальную компьютерную модель реальности, то вероятность того, что мы уже живём в подобной симуляции, статистически значима [1].

Автор статьи предлагает рассматривать реальность как **эмулируемую систему** — то есть систему, функционирующую по строгим правилам (законы физики, математические константы), но воспринимаемую каждым субъектом через индивидуальный «интерпретатор» — нервную систему и сознание. Это согласуется с концепцией мозга как «предсказательной машины»: мозг не отражает, а предсказывает реальность на основе поступающих сигналов [3].

Ключевой тезис данного раздела: *воспринимаемая реальность всегда является интерпретацией, а не прямым отражением объективного мира*. Мы никогда не слышим звук в «чистом» виде — воспринимаем интерпретацию акустической волны, выполненную нашей слуховой системой. Аналогично устроены зрение, осязание и весь опыт в целом.

3. Трёхуровневая архитектура: структурная модель

Для описания предлагаемой концепции автор вводит трёхуровневую модель мироздания, в которой каждый уровень выполняет определённую функцию.

Первый уровень — физический фундамент (законы и математика). Это совокупность незыблемых правил: за-

коны тяготения, термодинамики, квантовой механики. В терминологии информационных систем это «движок» симуляции, гарантирующий внутреннюю согласованность системы. Математическая структура физических законов, на которую указывал Е. Вигнер [5], свидетельствует об их глубинной упорядоченности.

Второй уровень — когнитивный интерпретатор (логика и анализ). Это способность сознания обрабатывать поступающие данные, выстраивать причинно-следственные связи и формировать модели реальности. Именно на этом уровне рождается наука, философия и рациональное познание. Данный уровень соответствует тому, что К. Поппер называл «третьим миром» — миром объективного знания [6].

Третий уровень — субъективный опыт (чувства и эмпатия). Это то, что философы сознания называют квалиа [7], — субъективное измерение опыта («каково это»). Боль, радость, сочувствие, эстетическое переживание — всё это не эпифеномены, а содержательная составляющая реальности. Именно третий уровень делает существование осмысленным с точки зрения субъекта.

Три уровня взаимозависимы: без физического фундамента нет основы для когнитивных процессов; без когнитивного интерпретатора физические события не становятся «фактами»; без субъективного опыта знание остаётся бессодержательным.

4. Детерминизм, свобода воли и нравственный выбор

Одним из центральных вопросов предлагаемой теории является соотношение детерминизма и свободы. Физические законы жёстко задают рамки возможного («триллионы правил»). Биологическая природа человека накладывает дополнительные ограничения («триллионы ограничений»). Однако внутри этих рамок существует пространство нравственного выбора («триллионы свобод»).

Данная позиция близка к компатибилизму — философской традиции, утверждающей совместимость детерминизма и свободы воли [8]. Жёсткая детерминированность физических законов не исключает подлинной свободы на уровне нравственного выбора, поскольку этот выбор разворачивается в принципиально ином «пространстве» — пространстве смыслов и ценностей, а не причинно-следственных цепочек.

Ограничения (конечность жизни, необходимость удовлетворять биологические потребности) в данной концепции рассматриваются не как недостатки системы, а как условия, придающие ценность времени и выбору. Именно конечность делает каждый поступок значимым.

5. Заключение

Предложенная гармоническая теория эмуляции представляет собой попытку синтезировать идеи из области философии сознания, феноменологии и современной физики в единую концептуальную рамку. Её основные положения сводятся к следующему.

Во-первых, воспринимаемая реальность является интерпретацией, конструируемой сознанием на основе физических сигналов, а не прямым отражением объективного мира. Во-вторых, мироздание может быть описано через трёхуровневую модель: физический фундамент, когнитивный интерпретатор и субъективный опыт. В-третьих, детерминизм физических законов совместим с подлинной свободой нравственного выбора.

Теория носит философский характер и не претендует на статус естественно-научной гипотезы. Её ценность — в интегрирующем взгляде, позволяющем рассматривать физическую реальность, познание и субъективный опыт как взаимосвязанные уровни единой системы. Дальнейшее развитие идей потребует диалога с актуальными исследованиями в области нейронауки, квантовой механики и аналитической философии сознания.

Литература:

1. Bostrom, N. Are You Living in a Computer Simulation? // *Philosophical Quarterly*. — 2003. — Vol. 53, № 211. — P. 243–255.
2. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. — М.: Академический проект, 2009. — 489 с.
3. Friston, K. The free-energy principle: a unified brain theory? // *Nature Reviews Neuroscience*. — 2010. — Vol. 11 (2). — P. 127–138.
4. Wheeler, J. A. Information, Physics, Quantum: The Search for Links // *Proceedings of the 3rd International Symposium on Foundations of Quantum Mechanics*. — Tokyo, 1989. — P. 354–358.
5. Вигнер, Е. Непостижимая эффективность математики в естественных науках // *Этюды о симметрии*. — М.: Мир, 1971. — С. 182–198.
6. Поппер, К. Объективное знание. Эволюционный подход. — М.: Эдиториал УРСС, 2002. — 384 с.
7. Нагель, Т. Каково быть летучей мышью? // *Глаз разума*. — Самара: Бахрах-М, 2003. — С. 339–358.
8. Dennett, D. C. Freedom evolves. — L.; N. Y.: Viking Adult, 2003. — 347 p.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 26 (629) / 2026

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

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

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

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

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

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

Номер подписан в печать 8.07.2026. Дата выхода в свет: 15.07.2026.

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

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

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.