ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



45
2026
ЧАСТЬ VIII

16+

# Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 45 (648) / 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

© ООО «Издательство «Молодой ученый», 2026

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

На обложке изображен *Майкл Фарадей* (1791–1867) — выдающийся английский физик-экспериментатор и химик, чьи исследования заложили фундамент современной электротехники и учения об электромагнитном поле.

Фарадей родился в поселке Ньюингтон-Баттс близ Лондона (ныне часть Большого Лондона) в семье кузнеца. Семья жила небогато, и систематическое образование мальчику получить не удалось. В 13 лет он оставил школу и начал работать рассыльным в лондонском книжном магазине француза-эмигранта Рибо, а вскоре стал учеником переплетчика. Среди книг, которые ему приходилось переплетать, встречались труды по физике и химии — это пробудило в юноше страстную любознательность. Он тщательно конспектировал прочитанное, иллюстрировал записи и обсуждал идеи с окружающими.

В 1810–1811 годах Фарадей посещал Городское философское общество, где слушал выступления по физике и астрономии. А в 1812 году Фарадей раздобыл билет на цикл лекций Гемфри Дэви — знаменитого химика и физика, директора химической лаборатории Королевского института. Фарадей посетил несколько лекций, глубоко увлекся и отправил Дэви подробные конспекты своих записей. Впечатленный энтузиазмом юноши, в начале 1813 года Дэви взял его ассистентом в свою лабораторию. Осенью того же года Фарадей сопровождал профессора в двухлетнем путешествии по научным центрам Европы.

После возвращения из поездки Фарадей начал самостоятельные исследования. В 1821 году он продемонстрировал электромагнитное вращение — принцип, который лег в основу первого в мире простейшего электродвигателя.

Одним из величайших открытий ученого стала электромагнитная индукция. В августе 1831 года Фарадей доказал, что изменяющееся магнитное поле порождает электрический ток. В отчете, представленном Королевскому обществу 24 ноября 1831 года, он впервые использовал термин «магнитные силовые линии». На основе этого открытия был создан первый электромагнитный генератор — «диск Фарадея». Эти работы заложили основу для развития электроэнергетики: на подобных принципах работают генераторы на электростанциях, трансформаторы и многие другие устройства.

В 1833–1834 годах Фарадей провел серию экспериментов в области электрохимии и сформулировал законы электролиза (законы Фарадея), которые сыграли ключевую роль в развитии теории дискретных носителей электрического заряда. В 1825 году он открыл бензол — важное соединение в химии. В 1845 году ученый обнаружил явление, позднее названное эффектом Фарадея: он показал связь между светом и электромагнетизмом (вращение плоскости поляризации света в магнитном поле). Именно Фарадей ввел в научный обиход ряд терминов: «ион», «катод», «анод», «электролит», «диэлектрик». Он также предсказал существование электромагнитных волн.

Фарадей активно занимался популяризацией науки. С 1826 года он регулярно читал публичные лекции, в том числе знаменитые рождественские. Одна из них — «История свечи» — была издана отдельной книгой и стала одним из первых популярных научных изданий.

Фарадей был глубоко верующим христианином и не изменил своим убеждениям даже после публикации теории Дарвина.

Он отличался скромностью: отказался от предложения стать президентом Королевского общества, не принял рыцарское звание (по религиозным соображениям) и отклонил просьбу британского правительства помочь в разработке оружия во время Крымской войны (по этическим мотивам).

За преданность экспериментальной работе коллеги прозвали его королем экспериментов.

Существует версия, что ухудшение здоровья в поздние годы было связано с отравлением парами ртути, которая часто использовалась в его опытах.

В 1840 году Фарадей тяжело заболел Он жаловался на резкий упадок сил, головокружения и ухудшение памяти. Болезнь периодически обострялась, вынуждая ученого надолго прерывать активную работу. В 1858 году он ушел в отставку с большинства постов и поселился в Хэмптон-Корте, где провел последние девять лет жизни. Майкл Фарадей умер 25 августа 1867 года за письменным столом, немного не дожив до 76-летия. Похоронен рядом с женой на Хайгейтском кладбище в Лондоне. Он хотел, чтобы похороны были скромными, поэтому на них присутствовали только родственники.

В честь ученого названа единица измерения электрической емкости (фарад), закон электролиза, эффект в оптике, а также медаль и премия Британского королевского общества.

*Информацию собрала ответственный редактор*
*Екатерина Осянина*

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА

**Альмухамедова А. М.**
Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования ..... 489

**Архипова Е. А., Даутова А. Ф.**
Воспитание семейных ценностей у младших школьников на уроках литературного чтения ..... 490

**Ашурматова К. С., Орлова Л. Л., Харламова Л. И.**
Помочь, но не сделать за ребёнка: как тьютору развивать самостоятельность обучающегося ..... 493

**Васильева И. А., Горкушина А. А., Макарчук Н. В., Переверзева О. А., Чернышова С. Н., Шумова В. Д.**
Личностные качества учителя начальных классов, их роль в профессиональной деятельности ..... 495

**Волкова Е. В.**
Использование интерактивных методов обучения на уроках математики как средство развития познавательного интереса школьников ..... 497

**Данилкив Э. Е.**
Работа с нехудожественным текстом на уроках окружающего мира: стратегии для младших школьников по поиску и проверке информации ..... 499

**Захарова Д. В.**
Искусственный интеллект как инструмент для патриотического воспитания кадет ..... 502

**Ильичева С. А., Крухмалева Г. С., Новикова Г. Н.**
Инновационные технологии в речевом развитии дошкольников ..... 504

**Карпова Т. С.**
Формирование духовно-нравственных ценностей на уроках русского языка и литературы в условиях реализации ФГОС ..... 506

**Каштанов И. А.**
Специализированное приложение-тренер для преподавателя физической культуры: концепция, функции и перспективы внедрения ..... 510

**Ковалёва Л. В.**
Роль студенческой вовлечённости в развитии внутренней учебной мотивации у учащихся колледжа ..... 512

**Майнагашева Ю. Р.**
Почему школьники выбирают ОГЭ по информатике: анализ опроса учащихся 9-х классов ..... 515

**Макарова Т. С.**
Комплекс психолого-педагогических условий развития креативности подростков в дополнительном образовании (на примере программы «Творческая лаборатория подростка») ..... 517

**Межлумова Н. С.**
Профессиональная подготовка будущих логопедов в условиях цифровой образовательной среды вуза ..... 519

**Рябченко О. Е.**
Использование нейротехнологии в коррекционной работе учителя-логопеда с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи ..... 521

**Сорока М. С.**
Преимущества довузовского военного образования в системе подготовки будущих офицеров ..... 524

**Терешкина С. В.**
Формирование социально-бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями посредством адаптивного туризма ..... 526

**Турсунбаева В. А.**
Виртуальный музей в образовательном пространстве школы: возможности и риски ..... 529

**Удикова Н. В.**
Формирование естественнонаучной грамотности у детей дошкольного возраста как основа функциональной грамотности в условиях реализации ФГОС ДО и ФОП ДО..... 531

**Шевцова С. Н.**
Психологический аспект физкультурно-оздоровительных занятий в среднем профессиональном образовании ..... 533

**Эфа Л. А.**
Мотивация к получению образования: структура, факторы формирования и педагогические условия её развития..... 535

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

**До Тхи Хонг Ньюнг**
Фразеологические единицы с компонентом-фитонимом в русском и вьетнамском языках..... 539

**Lalaeva A. V.**
Multimodality and its manifestations in the stand-up comedy genre..... 546

**Попкова Н. А.**
Системные и функциональные аспекты грамматической вариативности в шведском и норвежском языках ..... 550

**Shiyan A. E.**
Linguo-stylistic devices of portraying the main character in the comics «The Wimpy Kid diaries» by Jeff Kinney ..... 553

## ПРОЧЕЕ

**Гераева А. А.**
Динамика аварийности и смертельного травматизма на опасных производственных объектах: тенденции и направления профилактики ..... 555

# ПЕДАГОГИКА

## Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Альмухамедова Анара Маратовна, студент магистратуры
Научный руководитель: Скрипова Надежда Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Челябинский государственный университет

*Рассмотрены направления психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде малокомплектной школы. На основе анализа научно-методических и нормативных материалов предложена пятиэтапная модель сопровождения: описание образовательной ситуации, согласование целей, подбор поддержки, наблюдение и корректировка решений. Представлены методические способы адаптации заданий без исключения ребёнка из общей деятельности. Модель носит теоретико-рекомендательный характер и требует апробации.*

***Ключевые слова:*** *инклюзивное образование, обучающиеся с ОВЗ, психолого-педагогическое сопровождение, малокомплектная школа, адаптация заданий.*

### Введение

Инклюзивное образование предполагает не только присутствие ребёнка в общеобразовательном классе, но и доступность содержания, возможность общения и участия в совместной деятельности. В документах ЮНЕСКО инклюзия рассматривается как устранение образовательных барьеров и преобразование среды с учётом разнообразия потребностей обучающихся [3–5]. Особое значение эти задачи приобретают в малокомплектной школе, где небольшой состав класса облегчает индивидуальный подход, но ограниченность кадров и специальных ресурсов осложняет организацию сопровождения.

Цель статьи — систематизировать направления сопровождения обучающихся с ОВЗ и представить организационно-методическую модель для малокомплектной школы. Методы: анализ нормативных и научно-методических источников, сопоставление подходов, педагогическое моделирование. Эмпирическая проверка эффективности модели не проводилась.

### Основные направления сопровождения

Психолого-педагогическое сопровождение понимается как согласованная деятельность педагогов, специалистов и семьи по выявлению учебных затруднений, созданию доступных условий и поддержке самостоятельности ребёнка. Оно не подменяет медицинскую диагностику: учитель фиксирует наблюдаемые действия, но не устанавливает диагноз. Правовые основания и процедуры предоставления специальных условий определяются законодательством соответствующей страны [1; 2].

Содержательно сопровождение включает шесть взаимосвязанных направлений: изучение образовательной ситуации; организацию доступной среды; адаптацию заданий; развитие коммуникации и участия в жизни класса; взаимодействие с семьёй; координацию действий специалистов. Изучение ситуации опирается на анализ учебных работ, понимания инструкций, темпа и степени самостоятельности. Доступная среда предполагает понятный порядок урока, визуальные опоры, удобное расположение материалов. Адаптация может выражаться в делении сложной инструкции на шаги, уменьшении числа однотипных операций и выборе устного, письменного либо практического ответа. При этом изменение формы задания не всегда означает сохранение той же образовательной цели: критерии оценивания следует определять заранее.

В малокомплектной школе целесообразно сохранять общую тему урока, предлагая разные маршруты выполнения. Например, при изучении литературного произведения одни дети пересказывают текст, другие устанавливают последовательность событий по изображениям. Ребёнку с двигательными ограничениями может требоваться иной способ фиксации ответа, но это само по себе не является основанием для снижения познавательной сложности. Обучение на дому требует отдельного планирования взаимодействия со сверстниками и согласования учебных целей с семьёй.

### Пятиэтапная организационно-методическая модель

Предлагаемая модель строится как повторяющийся цикл. Первый этап — описание образовательной ситуации

в наблюдаемых показателях: что ученик выполняет самостоятельно и при какой поддержке. Второй — согласование краткосрочной цели, например самостоятельное выполнение двух действий по визуальной инструкции. Третий — подбор минимально достаточных средств: образца, карточки, дополнительного времени или альтернативного способа ответа. Четвёртый — регулярная краткая фиксация выполнения заданий в сопоставимых условиях. Пятый — совместный пересмотр решений: при устойчивом успехе помощь уменьшается, при сохраняющихся трудностях меняются инструкция, темп или средства поддержки.

Внутренними показателями могут служить начало работы без повторного объяснения, характер подсказок, участие в совместном задании и способность сообщить о затруднении. Эти наблюдения не являются психометрической диагностикой. Модель предназначена для планирования педагогической работы и не рассматривается как экспериментально подтверждённая методика.

**Заключение**

Результативность сопровождения определяется не количеством специальных материалов, а их соответствием потребностям ребёнка, согласованностью действий взрослых и регулярной корректировкой образовательного маршрута. Для малокомплектной школы перспективны воспроизводимые средства: визуальные инструкции, дифференцированные задания, краткие карты наблюдения и конкретные краткосрочные цели. Дальнейшее исследование требует апробации модели, определения показателей участия и самостоятельности обучающихся, соблюдения этических требований и анализа фактических данных.

Литература:

1. Об образовании: Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_ (дата обращения: 26.10.2026).
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.10.2026).
3. A guide for ensuring inclusion and equity in education / UNESCO. Paris: UNESCO, 2017. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254 (дата обращения: 26.10.2026).
4. Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: all means all / UNESCO. Paris: UNESCO, 2020. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718 (дата обращения: 26.10.2026).
5. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education / UNESCO. Paris: UNESCO, 1994. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427 (дата обращения: 26.10.2026).

## Воспитание семейных ценностей у младших школьников на уроках литературного чтения

Архипова Екатерина Александровна, студент;
Даутова Аделина Фанисовна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

*В статье раскрывается обоснование необходимости правильного и комплексного воспитания семейных ценностей у младших школьников с помощью уроков литературного чтения и произведений, которые будут изучаться младшими школьниками в течение последующих 4 лет обучения. Результатом проведённого исследования является получение данных от учащихся младшей школы, наглядно показывающих проблемы в воспитании семейных ценностей. Проанализированы текущие и возможные проблемы, стоящие перед учителем в рамках воспитания семейных ценностей в образовательном процессе, в нашем случае — на уроках литературного чтения.*

***Ключевые слова:*** *воспитание; семейные ценности; начальное образование; литературное чтение.*

## Fostering family values among younger schoolchildren in literary reading lessons

Arkhipova Yekaterina Aleksandrovna, student;
Dautova Adelina Fanisovna, student
Kazan (Volga region) Federal University

*The article reveals the rationale for the need for proper and comprehensive education of family values among younger students through literary reading lessons and works that will be studied by younger students over the next 4 years of study. The result of the re-*

*search is to obtain data from elementary school students, clearly showing the problems in the education of family values. The current and possible problems facing the teacher in the framework of fostering family values in the educational process, in our case, in literary reading lessons, are analyzed.*

***Keywords:*** *upbringing; family values; primary education; literary reading.*

Состояние обеспокоенности современного общества проблемой укрепления и популяризации семьи для молодого поколения полностью демонстрируется в нормативно-правовых актах государства, таких, как современные требования ФГОС НОО, важные аспекты, необходимые для воспитания семейных ценностей в детях, показаны в концепциях духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России и программах воспитания и социализации обучающихся.

Основная цель в работе по формированию семейных ценностей учителем в рамках учебной деятельности школы — это демонстрация учащимся семьи как самой главной ценности в жизни человека, воспитание положительного отношения к семье и семейным традициям. Все сферы жизни общества были затронуты переменами, происходящими в России на современном этапе развития государства, не только на социально-экономическом уровне, но и на воспитательном духовно-нравственном, что и имеет для нас наибольшее значение в этой работе. Под влиянием ФГОС НОО вопрос формирования духовно-нравственных ценностей школьников стал наиболее приоритетным. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» подчёркивает важность воспитания, в том числе и ценностного отношения к семье. В современных педагогических реалиях формирование семейных ценностей у школьников, особенно младших классов, является задачей, на которую следует обратить наибольшее внимание. Этот акцент обусловлен тем, что воспитание данных ценностей играет ключевую роль в развитии ребёнка.

Одним из эффективных способов решения этой педагогической проблемы является использование литературных произведений на уроках чтения. Исследование было направлено на изучение того, насколько младшие школьники ценят семью и как они её воспринимают (методика «Я и моя семья»), а также на анализ самооценки и самовосприятия ребёнка в рамках семейных отношений с помощью методики «Я и моя семья».

В результате проведенного анализа научной психолого-педагогической литературы свидетельствует, что большинство исследователей занимались вопросами воспитания семейных ценностей у детей младшего школьного возраста. Так, в статье Садовникова А. Г., Садовниковой Е. Е. рассмотрена работа со школьниками по формированию традиционных семейных ценностей на уроках литературного чтения в начальных классах. На основе анализа произведений русских классиков обосновывается значимость темы русской семьи в аспекте формирования русской национальной семейной идентичности как основы духовного и нравственного образования и воспитания гражданина России. Другая группа авторов (Таранина А. М., Мальцева Н. Н., Губанова Т. Т.) утверждает, что в настоящее время возникла острая необходимость в объединении семьи и школы и создании единого воспитательно-образовательного пространства для развития и воспитания ребёнка. Они считают, что школа играет главную и связующую роль в этом пространстве.

Отсюда можно сделать вывод, что выбранная тема исследования является актуальной. Данная статья может представлять интерес для учителей начальной школы, родителей и педагогического сообщества в целом.

Решение вышеперечисленных задач потребовало применения таких исследовательских методов, как теоретический анализ педагогической литературы по проблеме исследования, анкетирование. Анкета методики «Я и моя семья» состоит из 9 закрытых вопросов с 3 вариантами ответов. Ребенку предлагается ознакомиться с предложенными вопросами и вариантами ответов к ним, выбор одного из которого позволит определить степень влияния семьи на жизнь ребенка, его вовлеченность в нее. Ответы фиксируются в протоколе исследования с дальнейшим проставлением баллов за выполненное задание.

Методика «Я и моя семья» способствует осознанию ребенком своей роли в семье и формированию его идентичности. Это важно для психоэмоционального развития и формирования уверенности в себе. Анкетирование — наиболее быстрый и легкий способ получения ответов от учащихся. С помощью анкеты педагог получает результаты всего класса, а не только определенной части, и может легко их интерпретировать.

В анкетировании приняли участие 33 ученика в возрасте от 10 до 11 лет, среди которых было 11 мальчиков и 22 девочки.

Для определения уровня сформированности семейных ценностей у младших школьников были выделены следующие показатели:

— 19–27 баллов — высокий уровень;

— 10–18 баллов — средний уровень;

— 0–9 баллов — низкий уровень.

Результаты проведённого анкетирования среди младших школьников четвертого класса показали, что средним уровнем владеет большая часть класса — 64 % (21 чел.). Можно сделать вывод, что данный фактор, скорее всего, связан с тем, что эти дети достаточно благополучно чувствуют себя в семье, однако бывают разногласия и недопонимания.

Всего 24 % (8 чел.) получили в качестве результата высокий уровень сформированности семейных ценностей. Дети из таких семей, вероятнее всего, здоровы в самопо-




Рис. 1. **Различия анкетируемых младших школьников по половому признаку**

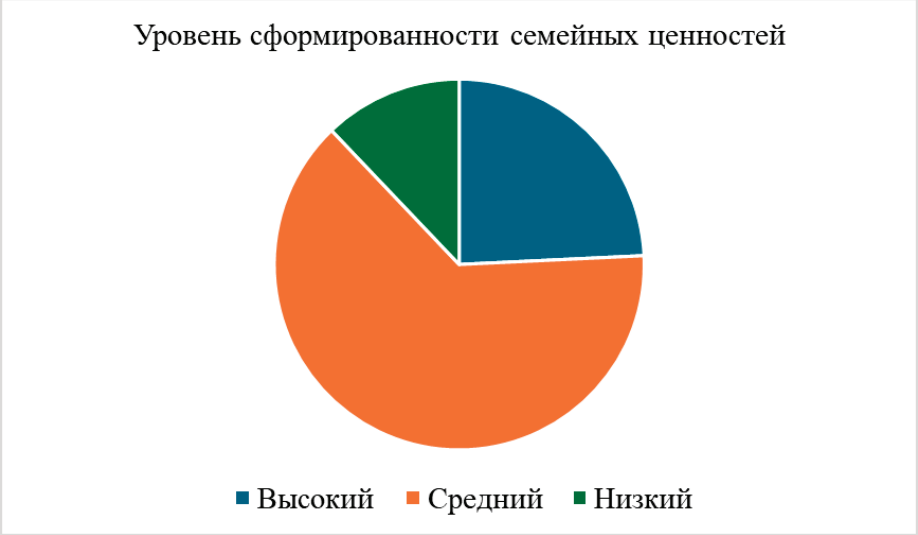



Рис. 2. **Результаты по методике «Я и моя семья» Р. В. Овчаровой**

нимании, готовы брать на себя ответственность, умеют уважать старших и выражают готовность помочь семье без дополнительных просьб.

12 % (4 чел.) получили низкий уровень во время проведения диагностики. Наиболее вероятно, эти дети стараются не вникать в дела родителей и остальных членов семьи. Нередко семья может восприниматься ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо, и им необходима помощь в преодолении этого.

По данным результатам проведенной диагностики можно сделать следующие выводы:

— Преимущественно у обучающихся четвертого класса понимание семейных традиций и ценностей развито на среднем уровне.

— Высокий уровень семейных ценностей преобладает над низким уровнем сформированности у учащихся 4 «А» класса.

— Полученные данные позволили нам выявить учащихся младшего школьного возраста, с которыми, по нашему мнению, необходимо проведение определенных работ с психологом, направленных на выяснение личной ситуации детей в семье.

Литература:

1. Акутина, С. П. Семейный уклад в воспитании духовно — нравственных ценностей школьников / С. П. Акутина. — Текст: электронный // Ярославский педагогический вестник. — 2009. — № 2. — С. 51–54. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=musuoz (дата обращения: 24.01.2025). — Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

2. Безнощенко, Е. А. Семья в системе ценностных установок современного общества / Е. А. Безнощенко. — Текст: электронный // Вестник Российского университета дружбы народов. — Москва, 2010. — № 4. — С. 4–15. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semya-v-sisteme-tsennostnyh-ustanovok-sovremennogo-obschestva (дата обращения: 24.01.2025). — Режим доступа: Электронно-библиотечная система Cyberleninka.
3. Биякова, Е. А. Пути формирования семейных ценностей у детей младшего школьного возраста / Е. А. Биякова. — Текст: электронный // Вестник науки и образования. 2018. № 6 (42). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-semeynyh-tsennostey-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 24.01.2025). — Режим доступа: Электронно-библиотечная система Cyberleninka.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология: учебное пособие / Л. С. Выготский; под редакцией В. В. Давыдова. — Москва: Педагогика-Пресс, 2014. — С. 536. — ISBN: 5–7155–0358–2. — URL: https://djvu.online/file/c2RqyJYFHhR0D?ysclid=m6asi21d1l543372038 (дата обращения: 24.01.2025). — Режим доступа: Электронно-библиотечная система Юрайт. — Текст: электронный.
5. Садовников, А. Г. Воспитание семейных ценностей как основа духовного и нравственного образования младших школьников на уроках литературного чтения: статья в сборнике трудов конференции / А. Г. Садовников, Е. Е. Садовникова // Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова. — Нижний Новгород, 2014. — 71–75 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23427443 (дата обращения: 25.01.2025). Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
6. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания: учебное пособие / В. В. Чечет. — Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2003. — 292 с. — ISBN:985–6261–40–6. — URL: https://litmir.club/br/?b=264982 (дата обращения: 24.01.2025). — Режим доступа: Научная электронная библиотека ЛитМир. — Текст: электронный.

# Помочь, но не сделать за ребёнка: как тьютору развивать самостоятельность обучающегося

Ашурматова Карина Санжаровна, тьютор;
Орлова Лариса Леонидовна, тьютор;
Харламова Людмила Ивановна, тьютор
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» Старооскольского городского округа (Белгородская область)

*В статье рассматривается проблема соотношения помощи и самостоятельности в тьюторском сопровождении обучающихся. Описаны способы организации поддержки, которые позволяют ребёнку участвовать в постановке целей, планировании, выполнении и оценке собственной деятельности. Предложены практические приёмы постепенного сокращения подсказок и показатели индивидуальной динамики.*

***Ключевые слова:*** *тьюторское сопровождение, самостоятельность, педагогическая поддержка, субъектная позиция, рефлексия, индивидуализация образования.*

Самостоятельность ребёнка часто связывают с умением выполнять задание без участия взрослого. Однако в образовательной практике это понятие значительно шире. Самостоятельный обучающийся способен сделать выбор, определить ближайшую цель, начать работу, заметить затруднение и обратиться за необходимой помощью. Поэтому задача тьютора заключается в создании условий, при которых ребёнок постепенно становится активным участником собственной образовательной деятельности.

Здесь возникает профессиональное противоречие: взрослый стремится помочь ребёнку справиться с трудностью, но слишком быстрое вмешательство может лишить его возможности попробовать самому. Как определить достаточную меру помощи? Когда подсказать, а когда выдержать паузу? Ответ требует внимания к возможностям конкретного обучающегося и постоянного анализа собственной позиции.

### Теоретические основания сопровождения

Ориентиром для определения меры помощи служит понятие зоны ближайшего развития Л. С. Выготского: важно учитывать как действия, доступные ребёнку самостоятельно, так и задачи, которые он решает в сотрудничестве со взрослым [2]. В тьюторском сопровождении внимание к индивидуальным возможностям и образовательным интересам помогает сохранять активную позицию обучающегося [4].

### Когда помощь подменяет деятельность ребёнка

В течение учебного дня тьютор сталкивается с множеством ситуаций, в которых проще и быстрее выполнить действие самому: найти нужную страницу, разложить материалы, объяснить задание повторно, исправить

ошибку. Такая помощь позволяет получить результат здесь и сейчас. Но если она становится привычной, ребёнок может начать ожидать вмешательства взрослого даже в доступных ему действиях.

Представим условную ситуацию: ученик получил задание, но не приступает к работе. Тьютор сразу открывает тетрадь, указывает нужную строку и диктует начало ответа. Работа началась, однако этапы ориентировки и принятия решения выполнил взрослый. По готовой записи трудно понять, что именно ребёнок смог сделать самостоятельно.

Перед вмешательством полезно задать себе три вопроса: что в этой ситуации ребёнок уже умеет; на каком конкретно этапе возникло затруднение; какая минимальная помощь позволит ему продолжить действие самому?

При этом отказ от избыточной помощи не должен превращаться в требование справляться любой ценой. Если ребёнку недоступна инструкция, неудобно организовано рабочее место или необходим перерыв, ожидание самостоятельности без изменения условий не решает проблему.

### Самостоятельность начинается с посильного выбора

Развитие самостоятельности можно начинать с небольших решений: выбрать порядок выполнения двух заданий, способ записи, материал для работы или форму представления результата. Важно, чтобы выбор был понятным, доступным и действительно влиял на деятельность [1].

Вместо широкого вопроса «Чем ты хочешь заниматься?» иногда полезнее предложить два конкретных варианта: «Сначала составим план или рассмотрим пример?» По мере накопления опыта пространство выбора можно расширять.

Тьютору важно принимать решение ребёнка, даже если оно отличается от предпочтения взрослого. Когда предложенный выбор каждый раз корректируется до «правильного», обучающийся получает противоречивый опыт: формально решение принадлежит ему, фактически — взрослому.

Обсуждение результата помогает связать выбор с последствиями: «Ты начал с короткого задания. Удобно ли тебе было работать в таком порядке?» Так ребёнок получает возможность осмыслить собственный способ действия.

### Минимально достаточная помощь

Практическим ориентиром может стать принцип минимально достаточной помощи: поддержка направляется на конкретное затруднение и сохраняет за ребёнком доступную ему часть работы.

В знакомой ситуации сначала можно предоставить время на самостоятельную попытку. Затем — обратить внимание на уже имеющуюся опору: план, образец, расписание, памятку. Если этого недостаточно, тьютор задаёт уточняющий вопрос или показывает отдельный шаг.

Например, при затруднении в начале работы возможны разные варианты поддержки: «Посмотри на свой план. Какой пункт сейчас?», «Что нужно подготовить для этого задания?», «Найди в инструкции первое действие», «Первый шаг выполним вместе, следующий попробуешь сам».

Это не жёсткая последовательность. Объём и форма помощи зависят от состояния ребёнка, особенностей коммуникации и сложности задачи. В новой ситуации может понадобиться подробный показ. В знакомой — короткое напоминание. Существенно, чтобы тьютор понимал назначение каждой подсказки и замечал момент, когда она перестаёт быть необходимой.

### Пауза как часть сопровождения

Взрослый нередко вмешивается раньше, чем ребёнок успевает осмыслить вопрос или начать действие. Поэтому осознанная пауза — важная часть тьюторской работы.

После инструкции необходимо дать обучающемуся время на её обработку. Продолжительность ожидания определяется индивидуально. При этом тьютор остаётся внимательным к происходящему: ребёнок обдумывает решение, ищет нужный материал, отвлёкся или не понял задание?

Пауза полезна тогда, когда возможность самостоятельного действия реальна. Если затруднение сохраняется, важно изменить способ поддержки: сократить инструкцию, представить её наглядно, уточнить первый шаг. Многократное повторение одного вопроса само по себе не делает задачу доступнее.

### Внешние опоры и постепенное сокращение подсказок

Памятки, визуальные расписания, алгоритмы и списки самопроверки помогают организовать деятельность. Их ценность состоит в том, что ребёнок получает возможность обращаться к понятной опоре без постоянного ожидания указаний взрослого [1].

Например, подготовку к уроку можно представить в виде короткой последовательности: проверить расписание, достать материалы, подготовить рабочее место. Сначала тьютор знакомит ребёнка с планом и помогает им пользоваться. Затем предлагает самостоятельно найти следующий пункт. Позже обучающийся обращается к плану по собственной инициативе.

При этом использование опоры не следует считать недостатком самостоятельности. Умение выбрать подходящий инструмент и воспользоваться им — значимая часть организации собственной деятельности. Сокращать необходимо прежде всего избыточное вмешательство взрослого; полезная и доступная ребёнку опора может сохраняться столько, сколько требуется.

**Умение просить о помощи**

Самостоятельность включает способность распознать границу своих возможностей и обратиться за поддержкой. Поэтому тьютору важно помогать ребёнку конкретизировать запрос [4].

Фразу «Я не умею» можно постепенно уточнять: «Я не понимаю, с чего начать», «Мне нужно объяснить это слово», «Проверь, правильно ли я понял условие». Если устная речь затруднена, для обращения могут использоваться карточка, жест или доступное средство коммуникации.

После получения помощи полезно вернуть инициативу обучающемуся: «Теперь какой шаг ты сделаешь сам?» Так обращение к взрослому становится способом продолжить собственную работу.

**Как замечать результат**

Оценивать развитие самостоятельности только по количеству выполненных заданий недостаточно. Важно наблюдать, как меняется участие ребёнка в деятельности: начинает ли он знакомую работу с меньшим количеством напоминаний; использует ли доступные материалы и опоры; принимает ли посильные решения; замечает ли затруднение и сообщает о нём; возвращается ли к работе после получения помощи; может ли объяснить или показать, что получилось [1].

Для фиксации динамики достаточно кратких записей: ситуация, самостоятельное действие, необходимая помощь, следующий шаг. Такие наблюдения позволяют сравнивать достижения ребёнка с его собственными предыдущими результатами. При сопоставлении записей необходимо учитывать сложность задания, состояние обучающегося и условия работы.

**Заключение**

Развитие самостоятельности требует от тьютора точности и выдержки. Необходимо вовремя поддержать ребёнка и одновременно сохранить за ним возможность действовать, выбирать, пробовать и оценивать результат.

Профессиональная ценность сопровождения проявляется в расширении участия обучающегося в собственной жизни и образовании. Сегодня он самостоятельно выбирает материал, завтра начинает работу по плану, позднее формулирует цель и определяет, какая помощь ему нужна. Именно такие изменения позволяют увидеть, что поддержка становится основой самостоятельности.

Литература:

1. Баринова, Е. Б. Тьюторское сопровождение обучающихся в системе инклюзивного образования: учебник для вузов / Е. Б. Баринова. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. — 116 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 432 с.
3. Дьячкова М. А., Томюк О. Н. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности: учебное пособие. Практикум / М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». — Екатеринбург, 2016. — 184 с.
4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». — М.: СФК-офис, 2012. — 246 с.

# Личностные качества учителя начальных классов, их роль в профессиональной деятельности

Васильева Инна Алексеевна, учитель начальных классов;
Горкушина Анастасия Алексеевна, учитель начальных классов;
Макарчук Наталья Валентиновна, учитель начальных классов;
Переверзева Ольга Алексеевна, учитель математики;
Чернышова Светлана Николаевна, учитель начальных классов;
Шумова Валерия Дмитриевна, учитель начальных классов
МОУ «Ближнеигуменская СОШ» (Белгородская область)

*В статье авторы дают характеристику личности педагога школы и учителя начальных классов, описывают важные качества учителя, которые важны для успешной профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:*** *педагог, личность педагога, личность учителя начальных классов, качества педагога.*

По мнению И. П. Подласого, личность педагога является основополагающим элементом всей его профессиональной деятельности. Это связано с тем, что именно саморазвитие учителя, направленное на раскрытие потенциала ученика, составляет суть его работы. Следовательно, обучение учителя умению добиваться наилучших резуль-

татов и объективно оценивать свои достижения является неотъемлемой частью его профессиональной подготовки.

Личность, как известно, формируется в процессе деятельности, особенно в той, которая является для человека ведущей. Для учителя такой ведущей деятельностью выступает педагогическая, освоение которой начинается еще на этапе обучения. Целенаправленная педагогическая деятельность способствует развитию необходимых профессиональных и личностных качеств, которые в дальнейшем обеспечивают успешность в работе.

Перейдем к личности учителя начальной школы, ведь она занимает особое место. Он выступает в роли связующего звена между детьми и взрослым миром, обладая глубоким пониманием тонкостей детской психики на этапе ее формирования. Его миссия — не только вооружить малышей знаниями, но и научить их быть полноценными членами общества. Труд учителя начальных классов не имеет себе равных по своей важности, ведь его конечный результат — формирование человека.

С древних времен известно: уровень развития общества напрямую зависит от качества его учителей. Первая учительница ребенка — это его проводник в мир школы. От того, насколько успешно она сможет наладить взаимопонимание с учеником, зависит его отношение к школе и процессу обучения. Крайне важно, чтобы учитель не только умел донести учебный материал в доступной для детей форме, но и являлся для них авторитетным примером, вдохновляя на раскрытие своих лучших сторон и проявление интереса к познанию. Если это удается, и ребенок с радостью идет на занятия, то и учебные достижения будут впечатляющими.

Эффективный учитель начальных классов сегодня — это профессионал, чья компетенция выходит далеко за рамки предметных знаний. Он обладает навыками организации учебной деятельности, умеет адаптировать процесс обучения под нужды детей разного возраста и с уникальными потребностями. Его отличает креативность и гибкость, способность внедрять инновационные методики и технологии, чтобы сделать уроки захватывающими и познавательными. Не менее важны для него внимательность, терпимость, понимание и поддержка каждого ребенка, а также умение налаживать прочные, доверительные связи с учениками и их семьями.

**Выделяют следующие важные качества педагога:**

**Скромность:** это одно из наиболее значимых качеств как для руководящих работников, так и для рядовых учителей. Скромность помогает педагогу поддерживать свой авторитет и сохранять объективность при анализе ситуаций и решении проблем.

**Великодушие:** Истинный педагог видит в каждом ребенке не просто объект обучения, а неповторимую личность, обладающую собственными талантами и заложенным потенциалом. Это видение реализуется через:

1. **Поддержку и веру:** Учитель не сдается перед трудностями, а активно ищет пути развития ребенка, опираясь на его сильные стороны.
2. **Понимание и сочувствие:** Педагог стремится проникнуть во внутренний мир ученика, разделить его переживания и оказать поддержку в непростые моменты.
3. **Терпимость и прощение:** Вместо того чтобы акцентировать внимание на ошибках, учитель предоставляет возможность исправления, сохраняя уважение к личности ребенка.
4. **Защиту и заботу:** Педагог оберегает эмоциональное и психологическое состояние детей, исключая унижения и предвзятость.
5. **Совместное решение проблем:** Учитель не перекладывает вину, а вместе с учеником ищет пути выхода из сложных ситуаций, разделяя ответственность за нарушение правил.

**Открытость:** это не просто проявление хороших манер, а настоящий профессиональный фундамент, который создает особую атмосферу в классе. Благодаря ему дети начинают доверять, и обучение становится гораздо более плодотворным. Хочется отметить, что это про то, как учитель умеет быть настоящим, подстраиваться под каждого и открывать двери для разговора, чтобы каждый ребенок чувствовал, что его слышат и понимают.

**Личный пример:** педагог должен стремиться быть:

– Естественным и современным.
– Тактичным в общении.
– Мастером межличностного взаимодействия.
– Интеллектуальным, самостоятельным и креативным.
– Убежденным в своих взглядах и обладающим широким кругозором.

**Терпимость:** проявляется в следующих ситуациях:

– В общении с учениками, нарушающими дисциплину или испытывающими трудности в учебе.
– При выражении своего мнения в конфликтных ситуациях.
– При преодолении сложностей, связанных с внутренним распорядком образовательного учреждения.

**Душевность:** Данное качество выходит за рамки простого личностного свойства, представляя собой целенаправленную педагогическую стратегию. Оно способствует формированию в учебной среде атмосферы взаимного доверия, эмоциональной близости и подлинной заботы. Учитывая, что именно в этот возрастной период происходит становление личности, развитие характера и мировоззрения, личный пример преподавателя приобретает исключительное значение.

Душевность проявляется в:

– Формировании у учеников высоких идеалов и потребностей.
– Культуре межличностного общения.
– Повседневном поведении.
– Доброжелательном отношении к людям.

**Высокая нравственность:**

– Позволяет строго следовать моральным нормам, несмотря на эмоциональное состояние или стресс.
– Проявляется в умении вести себя в соответствии с этическими принципами.

– Требует владения культурой речи, исключающей оскорбления, грубость, нецензурную лексику, хвастовство и высокомерие.

Кроме того, молодым специалистам рекомендуется развивать такие качества, как преданность профессии, активная жизненная позиция, инициативность и организованность, поскольку они способствуют повышению эффективности педагогического труда. Только тот, кто постоянно работает над собой, может стать настоящим профессионалом.

Таким образом, можно заключить, что для успешной профессиональной деятельности педагогу необходимы такие личностные качества, как гуманистическая направленность, глубокие профессиональные знания, педагогические способности, владение педагогической техникой и скромность.

Истинный педагог — это тот, кто воплощает в себе все упомянутые характеристики. Такой учитель способен эффективно передавать знания, мотивировать учеников к учебе, а также быть опорой в сложных жизненных ситуациях. Важно, чтобы учитель был не только проводником в мир науки, но и в реальную жизнь. Профессионализм и личностные качества учителя неразделимы. Без вежливости, доброты и сострадания даже самый эрудированный специалист рискует остаться лишь формальным учителем, а не тем, кого ученики будут вспоминать с теплотой как наставника и друга.

Литература:

1. Гребенкина Л. К., Байкова В. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. — М., 2000.
2. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для педагогических специальных вузов. — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.
3. Кузнецова Т. Н. Теория и практика педагогического мастерства: учебное пособие. — М.: МГПУ, БелГУ, 1997. — 170 с.
4. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 400 с.
5. Синица И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя. — М.: Педагогика, 1989. — 248 с.

## Использование интерактивных методов обучения на уроках математики как средство развития познавательного интереса школьников

Волкова Елена Вадимовна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

*В статье рассматриваются возможности использования интерактивных методов обучения на уроках математики как средства развития познавательного интереса школьников. Анализируются особенности организации интерактивного обучения, его влияние на активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся, формирование самостоятельности мышления и развитие коммуникативного взаимодействия в учебном процессе. Особое внимание уделяется применению информационно-коммуникационных технологий и групповых форм работы как факторов повышения эффективности изучения математики. Показано, что использование интерактивных методов способствует повышению учебной мотивации школьников и формированию устойчивого интереса к математике.*

***Ключевые слова:*** *интерактивные методы обучения, урок математики, познавательный интерес, школьники, учебно-познавательная деятельность, ИКТ.*

## The use of interactive teaching methods in mathematics lessons as a means of developing students' cognitive interest

*The article examines the possibilities of using interactive teaching methods in mathematics lessons as a means of developing students' cognitive interest. The study analyzes the features of organizing interactive learning and its impact on the activation of students' learning and cognitive activities, the development of independent thinking, and communication within the educational process. Special attention is paid to the use of information and communication technologies and group work as factors that increase the effectiveness of mathematics learning. It is shown that interactive teaching methods contribute to higher learning motivation and the development of a stable interest in mathematics.*

***Keywords:*** *interactive teaching methods, mathematics lessons, cognitive interest, students, learning activity, ICT.*

Использование интерактивных методов обучения на уроках математики в современной школе приобретает особую значимость в контексте поиска эффективных способов повышения познавательной активности и инте-

реса обучающихся к учебной деятельности. Развитие познавательного интереса является одной из ключевых задач педагогического процесса, поскольку именно интерес выступает внутренним мотиватором познавательной деятельности школьников и определяет устойчивость их учебной мотивации. В условиях обновления образовательных технологий и усиления внимания к активной позиции обучающегося в процессе обучения особую роль начинают играть интерактивные формы организации учебной деятельности, ориентированные на сотрудничество, диалог и самостоятельный поиск знаний.

Анализ современных педагогических исследований показывает, что традиционные формы преподавания математики, основанные преимущественно на репродуктивном усвоении знаний, часто не обеспечивают достаточной степени вовлеченности школьников в учебный процесс. В этой связи использование интерактивных методов становится важным условием повышения эффективности обучения. Как отмечается в исследовании, посвященном особенностям интерактивного обучения в школе, «интерактивное обучение — это особая организация образовательного процесса, направленная на максимальную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся» [1]. Данное определение подчеркивает, что интерактивные методы предполагают не пассивное восприятие информации, а активное включение школьников в процесс ее освоения.

Интерактивные методы обучения реализуются через различные формы учебной деятельности. Среди наиболее распространенных можно выделить групповую работу, дискуссии, проблемные задания, обучающие игры, совместное решение задач, а также использование цифровых образовательных ресурсов. Важным преимуществом данных методов является возможность организации совместной деятельности учащихся. Работа в группах или парах позволяет школьникам обмениваться мнениями, аргументировать собственную позицию и находить оптимальные способы решения учебных задач. В результате формируется ситуация коллективного поиска знания, что значительно повышает уровень познавательной активности.

Таким образом, информационные технологии усиливают потенциал интерактивных методов, обеспечивая более динамичное и визуально насыщенное представление учебного материала. Важным аспектом использования интерактивных методов является их влияние на формирование устойчивого познавательного интереса к математике. Познавательный интерес возникает тогда, когда ученик не просто выполняет предложенные задания, а испытывает внутреннюю потребность в познании нового. Именно интерактивные методы создают условия для возникновения такой потребности. В ходе выполнения проблемных заданий или участия в обсуждении школьники сталкиваются с интеллектуальными затруднениями, преодоление которых требует активной мыслительной деятельности. В результате процесс обучения превращается в поиск решения, что повышает эмоциональную вовлеченность учащихся.

Дополнительным фактором развития познавательного интереса является возможность самостоятельного выбора способов решения учебных задач. Интерактивные методы предоставляют учащимся такую возможность, поскольку предполагают разнообразие форм деятельности и вариантов выполнения заданий. При этом учитель выполняет функцию координатора, направляя деятельность школьников и помогая им выстраивать логическую последовательность рассуждений. Подобная организация учебного процесса способствует формированию у учащихся уверенности в собственных интеллектуальных возможностях и повышает их учебную мотивацию. Следует подчеркнуть, что использование интерактивных методов требует от учителя тщательной методической подготовки. Необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, уровень их подготовленности и специфику изучаемого материала. Кроме того, важно правильно сочетать различные формы работы, чтобы сохранить баланс между самостоятельной деятельностью учащихся и педагогическим руководством со стороны учителя. В противном случае интерактивные методы могут потерять свою эффективность и превратиться в формальное использование отдельных элементов активного обучения.

Таким образом, интерактивные методы обучения выступают эффективным средством развития познавательного интереса школьников к математике. Их применение позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся, формировать навыки сотрудничества и самостоятельного поиска знаний, а также повышать уровень учебной мотивации. Интеграция интерактивных методов с информационно-коммуникационными технологиями расширяет возможности организации учебного процесса и делает его более динамичным и наглядным. В результате обучение математике приобретает исследовательский характер, что способствует развитию интеллектуальных способностей учащихся и формированию устойчивого интереса к предмету.

Литература:

1. Гребенникова Н. Л., Гадельшина А. А., Никитина В. Р. Особенности использования интерактивных методов в процессе обучения младших школьников математике // Sciences of Europe. 2021. № 62–2. С. 36–39.
2. Лаврищева Н. В. Использование ИКТ на уроках математики как средство развития познавательного интереса учащихся // Наука и перспективы. 2015. № 3. С. 18–25
3. Хаитов У. Х. Использование интерактивных методов на уроках математики // Проблемы современного образования. 2021. № 6. С. 240–247.

# Работа с нехудожественным текстом на уроках окружающего мира: стратегии для младших школьников по поиску и проверке информации

Данилкив Элина Евгеньевна, студент
Мелитопольский государственный университет

*Нехудожественный текст на уроках окружающего мира чаще служит источником готовых сведений, чем материалом для проверки, хотя стандарт требует от младшего школьника отличать достоверную информацию от недостоверной. Цель — обосновать последовательность стратегий поиска и проверки информации для 1–4 классов; использованы сравнительный и формально-логический анализ, вторичный анализ данных международного исследования PIRLS и педагогическое моделирование. Установлено, что высокие результаты российских четвероклассников в чтении информационных текстов относятся к обработке одного текста: нахождению, интерпретации и оценке сведений внутри него. Межтекстовая сверка, сопоставление текста с наблюдением и оценка происхождения сведений в нормативных формулировках заложены, однако в учебных заданиях представлены слабее, чем поиск фактов в явном виде. Предложены авторская классификация стратегий проверки и их распределение по годам обучения, при котором опора на предложенный учителем способ проверки постепенно снимается. Результаты могут использоваться учителями начальных классов при конструировании заданий к рубрикам учебников и при разработке рабочих программ по окружающему миру.*

***Ключевые слова:*** *окружающий мир, нехудожественный текст, работа с информацией, проверка достоверности, смысловое чтение, младшие школьники, PIRLS.*

## Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286, группирует метапредметные результаты по видам универсальных учебных действий и выделяет среди познавательных действий базовые логические, базовые исследовательские действия и работу с информацией [4].

Чаще всего это требование встречается с нехудожественным текстом на уроках окружающего мира: статьей учебника, подписью к рисунку, таблицей, страницей атласа-определителя. В PIRLS-2016 Россия заняла первое место с результатом 581 балл [8]. Министр образования и науки РФ О. Ю. Васильева, комментируя итоги, утверждала, что российские учащиеся «лучше всех в мире справляются с текстами как для литературного, так и для информационного чтения» [5]. Международная шкала, однако, фиксирует понимание предъявленного текста; сумеет ли ребенок проверить прочитанное по другому источнику, она не показывает.

В методической традиции курса познавательный текст ценится прежде всего как средство вызвать интерес: авторы учебников «Окружающий мир» УМК «Начальная школа XXI века» ввели рубрики «Этот удивительный мир», «Знакомься, наша Родина», которые удивляют ученика фактами, событиями, цифрами, деталями [1]. Г. А. Страхова переносит на уроки окружающего мира в 1 классе приемы смыслового чтения, которые воздействуют на умение оценивать, делать выводы, давать оценку и приводить свои примеры [6].

Ближе всего к проверке информации подходит Н. В. Иванова: в операционно-деятельностный критерий информационной грамотности она включает «умение выделять недостоверную и сомнительную информацию» [2]. Анализируя УМК «Школа России», автор находит задания на поиск информации в различных источниках, ее преобразование и обобщение, нахождение фактов в тексте в явном виде [2]. Заданий на проверку в этом перечне нет. Остается неясным, в какой последовательности стратегии проверки становятся доступны младшему школьнику и на каком материале курса их осваивать. Цель статьи — обосновать последовательность стратегий поиска и проверки информации при работе с нехудожественным текстом на уроках окружающего мира в 1–4 классах.

## Нехудожественный текст курса «Окружающий мир» как материал для поиска и проверки информации

Проверка информации закреплена в стандарте с внутренней градацией: обучающийся должен «распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки» [4]. Союз «или» задает два уровня одного умения (самостоятельный и опосредованный учителем), и к концу начальной школы допустим любой из них. Ни самих способов проверки, ни их порядка норма не называет; их выбор остается за учителем и рабочей программой.

Предметная норма по окружающему миру расширяет само понятие текста, поскольку требует «приобретение базовых умений работы с доступной информацией (текстовой, графической, аудиовизуальной) о природе и обществе» [4]; нехудожественный текст курса поэтому включает схему, карту и таблицу наравне со связной статьей.

В программе формирования универсальных учебных действий федеральной образовательной программы (п. 23) названа «работа с информацией, представленной в разном виде и формах, в том числе графических (таблицы, диа-

граммы, инфограммы, схемы)» [7]. В федеральных рабочих программах учебных предметов содержание этих действий представлено также в разделе «Планируемые результаты обучения» [7]. Для окружающего мира отсюда вытекают два следствия: поиск сведения включает чтение графического элемента, а проверку можно строить на сверке словесного и графического представления одного факта. Подпись к рисунку и таблица на той же странице оказываются самым доступным вторым источником.

Сведения из рубрики «Этот удивительный мир» по замыслу авторов УМК должны удивлять [1]; удивительный факт с цифрой вызывает у ребенка естественное сомнение и потому лучше всего подходит для проверки. Интерес и проверка здесь не конкурируют: удивление становится поводом обратиться ко второму источнику.

С учетом сказанного предлагаем авторскую классификацию стратегий проверки по тому, с чем сопоставляется сведение: — внутритекстовая сверка — согласование утверждения с другими частями того же текста, подписью к рисунку или таблицей; — сопоставить сведение со вторым источником (энциклопедией, атласом-определителем, картой); — проверка наблюдением или простым опытом, возможная для объектов ближайшего природного и социального окружения; — установление происхождения сведений: кто автор, когда и где опубликован текст.

Стратегии поиска (по вопросу, по ключевому слову, по графическому элементу) — предварительное условие для любой из них. Без найденного сведения проверять нечего.

Позиции авторов соотносятся с этой классификацией неодинаково. Критерий Н. В. Ивановой охватывает и выделение недостоверных сведений, и умение находить дополнительную информацию [2], то есть межтекстовую сверку. Приемы Г. А. Страховой остаются внутри одного текста: в ее разработке урока для 1 класса работа с текстом заканчивается заданием рассказать, какую информацию о жужелице узнали дети [6]. Целенаправленность чтения важна для обоих авторов; различаются они тем, входит ли в чтение проверка. Различие объяснимо возрастом учащихся: первокласснику доступна внутритекстовая сверка, а межтекстовая требует знакомства с несколькими видами изданий.

### Чтение информационных текстов российскими четвероклассниками по данным PIRLS

Модель PIRLS описывает понимание прочитанного через четыре процесса — от нахождения информации, заданной в явном виде, до анализа и оценки содержания, языковых особенностей и структуры текста [8].

Каждый из этих процессов разворачивается внутри предъявленного текста: даже оценка в этой модели обращена к содержанию и строению самого текста, а не к его соответствию другим источникам. По результатам PIRLS можно судить о поисковых стратегиях и внутритекстовой сверке; межтекстовую проверку шкала не охватывает.

Исследование проводится раз в пять лет начиная с 2001 года, и Россия участвовала в каждом его цикле [10]. Круг стран-участниц за эти годы заметно расширился [8]. Первое место Россия занимала уже в 2006 году; в 2011 году она уступила его Гонконгу и опустилась на вторую строку [5]. Динамика места страны сведена в таблицу 1.

В последнем цикле результаты российских четвероклассников выросли на 13 баллов по сравнению с предыдущей волной [10]. В официальной оценке успех связывался с нацеленностью российских образовательных стандартов на развитие читательской грамотности [5]. Устойчивым оказалось умение работать с одним предъявленным текстом; то, что страна удерживает верхние строки рейтинга при расширении круга участников, исключает объяснение успеха слабой конкуренцией, но ничего не говорит о сверке источников.

Территориальный срез 2016 года, когда в исследовании впервые участвовала Москва с выборкой из 4289 учеников четвертых классов из 150 столичных школ, приведен в таблице 2 [5; 9].

Таблица 1. **Место Российской Федерации в рейтинге PIRLS по читательской грамотности четвероклассников**

| Цикл | Число стран-участниц | Место России |
|---|---|---|
| 2001 | 35 | 16 |
| 2006 | 40 | 1 |
| 2011 | 49 | 2 |
| 2016 | 50 | 1 |

Источник: составлено по [5; 8; 10].

Таблица 2. **Средний балл PIRLS-2016 по отдельным участникам**

| Участник | Средний балл | Отклонение от центра шкалы (500 баллов) |
|---|---|---|
| Москва | 612 | +112 |
| Российская Федерация | 581 | +81 |
| Ирландия | 567 | +67 |
| Финляндия | 566 | +66 |

Источник: составлено по [8; 9]; отклонение — авторский расчет.

Москва опережает среднероссийский результат на 31 балл (авторский расчет), и этот отрыв более чем вдвое больше отрыва России от Ирландии (14 баллов). Внутри страны различие между участниками оказывается больше, чем между Россией и ближайшими европейскими соседями по рейтингу. Национальная выборка охватывала 42 региона [3]. Средний балл по России усредняет школы с разными условиями работы с текстом; переносить московский опыт в регионы без проверки нельзя. Для методики окружающего мира важна общая база: межтекстовую проверку можно надстраивать над поисковыми умениями, которые международная шкала фиксирует как сформированные.

### Последовательность освоения стратегий поиска и проверки информации в 1–4 классах

Описанная в методических публикациях практика сосредоточена на поиске и понимании: в 1 классе работа с текстом заканчивается воспроизведением узнанного [6], задания УМК «Школа России» нацелены на нахождение фактов в явном виде и преобразование информации [2]. Стратегии проверки, названные в стандарте, в этой практике почти не представлены, и именно этот пробел должна закрыть последовательность заданий.

В 1 классе отправной точкой может служить внутритекстовая сверка. Если работа с текстом о жужелице заканчивается пересказом узнанного [6], к ней достаточно добавить сопоставление прочитанного с рисунком на той же странице: совпадает ли описанный признак с изображенным. Работает такое задание потому, что у ребенка есть два представления одного объекта; несовпадение между ними обнаруживается без второго издания. Способ проверки целиком задает учитель — в полном соответствии со второй частью нормативной формулы [4].

Распределение стратегий по классам с постепенным снятием опоры на предложенный учителем способ проверки показано в таблице 3.

Таблица 3. **Последовательность освоения стратегий поиска и проверки информации на уроках окружающего мира**

| Класс | Стратегия поиска | Стратегия проверки | Степень самостоятельности | Материал курса |
|---|---|---|---|---|
| 1 | нахождение сведения по вопросу учителя | сверка текста с рисунком или подписью | способ проверки задает учитель | короткая статья учебника с иллюстрацией |
| 2 | поиск по заголовку и ключевому слову | сверка текста с наблюдением или опытом | учитель предлагает два способа, ученик выбирает | тексты о растениях, погоде, объектах школьного участка |
| 3 | поиск в таблице, схеме, на карте | сопоставление со вторым источником | ученик действует по памятке | рубрики с «удивительными» фактами, атлас-определитель, детская энциклопедия |
| 4 | самостоятельный выбор источника | установление автора, даты и вида издания | ученик сам выбирает способ проверки; интернет-ресурсы — с участием взрослых | детские справочные издания и электронные ресурсы |

Источник: авторская разработка на основе [1; 4; 6].

От класса к классу опора на учителя снимается постепенно, и к концу начальной школы ученик переходит к самостоятельной части нормативной формулы. Межтекстовая сверка отнесена к 3 классу потому, что к этому времени ученик уже читает таблицу и карту, а рубрики с цифрами («Этот удивительный мир») дают ему готовый повод для сомнения. Проверка наблюдением сознательно поставлена раньше: сверить текст о листопаде с видом за окном проще, чем найти и открыть вторую книгу.

Стратегия установления происхождения сведений (автор, дата, вид издания) в 4 классе упирается в ограничение, заложенное в самой предметной норме: работа с информацией в ней соединена с безопасным использованием электронных ресурсов [4]. Поэтому проверка интернет-ресурсов остается совместной деятельностью ученика и взрослого; полная самостоятельность достижима лишь при работе с печатными справочными изданиями.

Содержание универсальных учебных действий уже представлено в разделе «Планируемые результаты обучения» федеральных рабочих программ [7], поэтому для включения стратегий проверки новых документов не требуется. Достаточно закрепить за каждым разделом курса одно задание на проверку с указанием стратегии. По нашей оценке, если такие задания повторяются во всех классах, проверка станет привычным шагом после поиска, а не отдельным упражнением. Есть и дополнительное условие — разница в 31 балл между Москвой и средним по стране результатом: эффект в школах разных регионов вряд ли окажется одинаковым. Предложенную последовательность нужно проверить опытным путем на выборках из нескольких регионов.

### Заключение

Нормативная база начального общего образования закрепляет работу с информацией как самостоятельную группу познавательных действий и задает два уровня проверки — самостоятельный и по способу, предложен-

ному учителем. Предметная норма по окружающему миру включает в понятие текста графическую и аудиовизуальную информацию. Способы проверки и их порядок нормами не определены.

Высокие результаты российских четвероклассников в PIRLS (первое место в 2016 году с 581 баллом) относятся к обработке одного предъявленного текста и не позволяют судить о том, умеют ли дети сверять сведения из разных источников.

Предложенная классификация различает стратегии проверки по тому, с чем сопоставляется сведение: с другой частью того же текста, с наблюдением, со вторым источником, со сведениями о происхождении текста. По классам они распределены так, чтобы опора на учителя постепенно снималась. Межтекстовая сверка отнесена к 3 классу, когда ученик уже читает таблицу и карту, а рубрики учебника с удивительными фактами дают готовый повод для сомнения. Практическая значимость выводов в том, что они позволяют учителю составлять задания на проверку к рубрикам учебников и закреплять их в рабочих программах по окружающему миру за каждым разделом курса.

Выводы получены педагогическим моделированием, поэтому последовательность освоения стратегий пока остается ожидаемой и экспериментально не измеренной. Дальнейшие исследования связаны с опытной проверкой этой последовательности в школах разных регионов и с разработкой для 4 класса заданий на проверку электронных ресурсов, выполняемых вместе со взрослым.

Литература:

1. Виноградова Н., Рыдзе О. Когда младший школьник активен: методы активизации познавательной деятельности на уроках «Окружающего мира» // Начальная школа. 2007. № 21. URL: https://nsc.1sept.ru/view_article.php?ID=200702101 (дата обращения: 26.10.2026).
2. Иванова Н. В. Формирование информационной грамотности младших школьников // Учительский журнал. 2020. URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/219 (дата обращения: 26.10.2026).
3. Об исследовании PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) // Официальный сайт ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования». URL: https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201449 (дата обращения: 26.10.2026).
4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изм. и доп.). URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 26.10.2026).
5. Российские школьники заняли первое место в международном исследовании качества образования в начальной школе PIRLS // Официальный сайт Орловского регионального центра оценки качества образования. URL: https://www.orcoko.ru/ без-рубрики/rossijskie-shkolniki-zanyali-pervoe-mesto-v-mezhdunarodnom-issledovanii-kachestva-obrazovaniya-v-nachalnoj-shkole-pirls/ (дата обращения: 26.10.2026).
6. Страхова Г. А. Приемы смыслового чтения на уроках окружающего мира в 1 классе // Материалы конференции 2022 года. URL: https://shkolayazykovskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/2022_konferentsiya/straxovasmyishlyaevkastat-ya.pdf (дата обращения: 26.10.2026).
7. Федеральная образовательная программа начального общего образования. П. 23. Программа формирования универсальных учебных действий // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_435190/913ee813f3f56b76f57628a47880445bdf5a011a/ (дата обращения: 26.10.2026).
8. PIRLS // Официальный сайт ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования». URL: https://fioco.ru/ru/osoko/msi/pirls (дата обращения: 26.10.2026).
9. PIRLS 2016: почему московские школьники первые в рейтинге читательской грамотности // Официальный сайт Мэра Москвы. URL: https://www.mos.ru/news/item/33838073/ (дата обращения: 26.10.2026).
10. PIRLS-2016: динамика результатов по разным странам // Институт образования НИУ ВШЭ. URL: https://ioe.hse.ru/lepa/news/212732610.html (дата обращения: 26.10.2026).

## Искусственный интеллект как инструмент для патриотического воспитания кадет

Захарова Дарья Вадимовна, преподаватель отдельной дисциплины (русский язык и литература)
Санкт-Петербургский кадетский военный корпус имени князя Александра Невского

*Использование искусственного интеллекта в современном образовании и тенденции к его внедрению повсеместно растут, вызывая отклик и с точки зрения воспитательного процесса. В статье рассматривается потенциал технологий искусственного интеллекта как инструмента патриотического воспитания кадет через различные методы.*

***Ключевые слова:*** *искусственный интеллект, кадет, воспитание, патриотизм, кадетское образование, урок, метод.*

# Artificial intelligence as a tool for patriotic education of cadets

*The use of artificial intelligence in modern education and the trends towards its widespread adoption are growing, resonating also from the perspective of the upbringing process. The article examines the potential of artificial intelligence technologies as a tool for the patriotic education of cadets through various methods.*

***Keywords:*** *artificial intelligence, cadet, upbringing, patriotism, cadet education, lesson, method.*

В основе системы военного кадетского образования лежит воспитание защитника Отечества. Ведь недостаточно передать знания, необходимо воспитать личность, для которой служение Родине является не обобщенным понятием, а внутренней потребностью.

Сегодня цифровая реальность настолько обширна и развита, что без различных инструментов для общения и образования современное поколение не смылит свою жизнь. Один из таких — искусственный интеллект. Перед нами, современными педагогами, встает вопрос: как сохранить глубину патриотического воспитания, не отвергая инструменты, которыми свободно владеют воспитанники? Ответить достаточно просто: искусственный интеллект необходимо разумно внедрять в учебный процесс — так, чтобы он не был врагом традиционный ценностей, а стал проводником в новую эпоху и помощником как учителей, так и обучающихся.

Классические средства обучения остаются значимыми в образовательной системе, однако некоторые обучающиеся воспринимают их на разных этапах урока индифферентно. Именно искусственный интеллект способен кардинально изменить эту ситуацию, превратив кадета из пассивного наблюдателя в активного участника учебного процесса [1, с. 3]. Например, на уроках древнерусской литературы можно вести интерактивные диалоги посредством искусственного интеллекта (чат-боты). Адресатами при этом способе общения могут быть Александр Невский («Житие Александра Невского») или князь Игорь («Слово о полку Игореве»). Подобные чат-боты как инструмент «оживят» исторических личностей. Кадет сможет вести с одним из героев беседу, задать интересные вопросы, а позже обсудить результаты с классом и преподавателем. Такой вариант проведения учебного занятия возможен как в классе, так и в рамках внеурочного занятия (например, в библиотеке).

Также одним из методов использования искусственного интеллекта на уроке может быть «реставрация прошлого». Этот инструмент поможет обучающимся проанализировать текст, дать иной взгляд на прочитанное. Суть приема состоит в том, что искусственный интеллект используется для восстановления утраченного историко-культурного контекста произведения: быта, деталей эпохи, облика людей, звуков, атмосферы времени. Например, при изучении романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» можно дать промпт (запрос) на портретную характеристику Г. А. Печорина, ведь главный герой предстает в разных ракурсах, это связано с композиционным своеобразием романа. М. Ю. Лермонтов использует приём **субъективного восприятия**: разные персонажи видят и описывают героя по-своему, и каждый портрет дополняет, а иногда и опровергает уже сложившееся у читателя впечатление [3, с. 3]. Именно этот прием может быть полезен в рамках патриотического воспитания, так как любовь к Родине формируется из чувства причастности — к месту, людям, времени. Когда кадет слышит, как звучит голос Печорина (благодаря технологии воспроизведения голоса на основе заданного запроса), когда видит, как выглядела крепость, когда понимает, что за каждым словом романа стоит подлинная жизнь настоящих людей — он перестаёт быть сторонним наблюдателем, его познавательный интерес растет. Действительно, недостаточно просто знать сюжет произведения, необходимо воспитывать неравнодушное отношение к своей стране, истории, культуре. Так, через эмоцию, труд, сопричастность и будет посеяно зерно, которое вскоре прорастет.

Прием «Визуализация прошлого» также может быть адаптирован под использование с обучающимися среднего школьного возраста. Речь идет о педагогическом приёме, при котором искусственный интеллект используется для создания зрительных образов исторических событий, мест, людей и деталей, описанных в литературном произведении. На уроках литературы возможно реконструировать эпоху посредством ИИ-помощника. Например, в «Повести о настоящем человеке» Б. Полевой со вниманием описывает условия жизни в военное время: способы передвижения раненого летчика, быт в госпитале, привычки и лексику персонажей. Эти элементы создают ощущение подлинности, присутствия в сюжете. Через приведенный выше инструмент кадеты не только изучат содержание текста, но и «прочувствуют» эпоху, а умелое владение педагога профессиональными компетенциями позволит донести до воспитанников традиционные ценности и патриотическую направленность произведения.

Приращение ИИ в кадетскую образовательную жизнь также может состояться благодаря методу геймификации патриотических проектов. Такой способ позволяет воспитывать не декларированно, а ориентировать кадета на личностно значимые для него воспоминания. Например, в кадетском корпусе много лет существует военно-исторический проект «Помню…Горжусь!», посвященный памяти воевавших прадедов, прабабушек, родственников кадет. Этот значимый и необходимый проект может быть адаптирован под прогрессивные информационные возможности. То есть кадеты станут **«хранителями памяти»** — они не просто будут собирать истории о воевавших прабабушках и прадедушках, а с помощью искусствен-

ного интеллекта **восстанавливать, оживлять и сохранять** все найденное для будущих поколений. Итог — **интерактивный цифровой мемориал корпуса**, который будет жить и пополняться, например, с названием — «Цифровая летопись: голоса ушедших поколений».

ИИ-технология «интерактивный музей» на уроке литературы может быть успешно адаптирована для патриотического воспитания кадет. Например, при изучении повести Б. Л. Васильева «А зори здесь тихие…» предлагается сформировать несколько творческих групп с различными назначениями (хранители, оформители, архивисты, экскурсоводы, исследователи), чтобы в результате провести урок-экскурсию по найденным материалам, поработать с интерактивной частью, дать оценку выполненному. Методически эту идею можно осуществить через приемы «оживший экспонат» (кадет представляет героя от первого лица), «реставрация» (восстановление поврежденного текста или документа), «диалог с героем» (письмо литературному персонажу), «карта памяти» (нанесение событий произведения на настоящую карту»), «капсула времени» (послание будущим поколениям). Искусственный интеллект поможет кадетам оформить qr-коды для экспонатов, написать чат-боты, отвечающие на вопросы, также создать аудиогид, персональные страницы героев и другое. Безусловно, ИИ — только помощник, не автор. Личные истории, свой опыт, переживания будут переданы от воспитанников к воспитанникам, преподавателям.

Исходя из вышесказанного: главная задача педагога — построить урок или занятие, а также подготовку к реализации учебных заданий или творческих идей так, чтобы инструмент «искусственный интеллект» позволил сделать историю, культуру и достижения страны понятными и увлекательными для нового поколения [1, с. 4].

Главное в использовании ИИ в патриотическом воспитании — осознание его роли как инструмента, а не заменителя живого педагогического общения. Утверждение, что «ИИ может всё», совершенно не означает, что он заменяет человека [2, с. 364]. Наоборот, он освобождает время и ресурсы для самого важного — для живого диалога наставника и воспитанника, для передачи традиций, для обсуждения ценностей.

Глобально: искусственный интеллект необходим для роста благосостояния граждан, необходимо воспринимать его как благо цивилизации, а не оружие против нас. Работать необходимо не ради скорости или копирования учебного материала, а осмысленно использовать предложенное и подсвечивать проблемные стороны процесса для наилучшего результата, а в педагогическом воплощении этот результат обычно весьма отсроченный. Только вдумчивое чтение и критическое мышление позволят грамотно сформулировать подробный качественный запрос. Важно не гнаться за технологиями, а видеть перспективный результат, потому что ИИ создан, чтобы человек стал умнее, а не наоборот, поэтому использование технологий должно быть вдумчивым, грамотным, необходимо этому учиться уже сегодня.

Стоит помнить, что способность человека мыслить самостоятельно лежит в основе использования информационных помощников, в этом и сложность, ведь нейросети, искусственный интеллект не должны заменить педагога, а должны ему помочь, как это было указано в рассмотренной статье — в сфере образования и воспитания подрастающего поколения, будущих защитников страны.

Литература:

1. Плиска Н. С. «Патриотическое воспитание современной молодежи в эпоху искусственного интеллекта: новые подходы и цифровые горизонты».
2. Филатов С. А. Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе кадетских училищ / С. А. Филатов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 18 (621). — С. 363–365.
3. Юхнова И. С. Структура портретных описаний в «Герое нашего времени» М. Ю. Лермонтова.

## Инновационные технологии в речевом развитии дошкольников

Ильичева Светлана Анатольевна, воспитатель;
Крухмалева Галина Сергеевна, воспитатель;
Новикова Галина Николаевна, воспитатель
МДОУ «Детский сад № 3» пгт Ракитное (Белгородская область)

*В статье рассматриваются современные подходы к развитию речи у дошкольников посредством таких инновационных технологий, как интерактивные игры/доски, виртуальные экскурсии и т. д.*

***Ключевые слова:*** *речь, технологии, дошкольники.*

Современные подходы к развитию речи у дошкольников все чаще опираются на инновационные технологии. Инновационные технологии в речевом развитии дошкольников помогают сделать процесс обучения

увлекательным, эффективным и личностно ориентированным. Они охватывают разные аспекты: от обогащения словарного запаса до развития связной речи и коммуникативных навыков.

Основные инновационные технологии: наглядное моделирование, мнемотехника, синквейн, всеми любимая сказкотерапия, ТРИЗ, ИКТ-технологии, LEGO-технология, и технология «Детская журналистика». Можно до бесконечности перечислять эти технологии, остановимся на некоторых из них.

Мне, как воспитателю с многолетним стажем работы, больше всего нравятся определенные технологии, и о них я расскажу подробнее.

Мнемотехника. Суть метода — в преобразовании текстовой информации в зрительные образы для облегчения запоминания и воспроизведения. Используются мнемоквадраты (одно изображение — одно слово или словосочетание), мнемодорожки (линейная серия изображений для рассказа) и мнемотаблицы (схематическое изображение всего текста). Как это работает: заучивание стихов с опорой на схему, составление описательных рассказов (например, об игрушке или животном), пересказ сказок с использованием модели-подсказки. Эта техника подходит для старших дошкольников.

Еще одна интересная техника, ИКТ-технологии (информационно-коммуникационные). Подразумевает использование презентаций, обучающих программ и интерактивных игр делает занятия более наглядными и увлекательными. Это помогает накапливать словарный запас, развивать связную речь и умение описывать увиденное. Подходит для дошкольников любой возрастной группы.

Технология «Детская журналистика», включает два блока: познавательный (знакомство с детскими журналами, жанрами — интервью, заметка, репортаж) и деятельностный (создание новостей, интервьюирование). Использование технических средств (камера, фотоаппарат) стимулирует речевое развитие и формирует чувство ответственности за свою деятельность. Принципы эффективного внедрения. Индивидуальный подход. Учитывайте особенности и уровень развития каждого ребёнка. Игровой подход. Игра — ведущий вид деятельности дошкольников, поэтому обучение должно быть построено на ней. Создание комфортной среды. Ребёнок должен чувствовать доверие и безопасность, чтобы активно участвовать в занятиях. Сотрудничество с родителями. Важно вовлекать семью в процесс речевого развития.

С младшими дошкольниками хорошо работает технология «Сказкотерапия», метод использует сказочную форму для развития речи, творческих способностей и коммуникативных навыков. Включает пересказы, придумывание продолжений, сочинение собственных сказок, инсценировки. Виды деятельности: слушание и запоминание сказок, разыгрывание сценок, словесные зарисовки (описание иллюстраций к сказке), решение сказочных задач. Метод использует сказочную форму для развития речи, творческих способностей и коммуникативных навыков. Включает пересказы, придумывание продолжений, сочинение собственных сказок, инсценировки.

ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач). Технология стимулирует воображение, учит мыслить системно и нестандартно. Через проблемные ситуации и творческие задания дети учатся анализировать, сравнивать, обобщать, что напрямую влияет на развитие речи.

LEGO-технология. Образовательный конструктор LEGO Education «Построй свою историю» позволяет детям придумывать собственные истории, пересказывать тексты, отрабатывать грамматические конструкции. Работа с объёмными декорациями из конструктора помогает лучше осознать сюжет и сделать пересказ более развёрнутым и логичным.

Интерактивные игры, цифровые платформы и мультимедийные материалы открывают новые возможности для стимуляции речевой активности. Применение интерактивных досок и сенсорных экранов позволяет детям в увлекательной форме осваивать новые слова и фразы, развивать артикуляцию и фонематический слух. Виртуальные экскурсии и 3D-моделирование расширяют кругозор и стимулируют интерес к рассказыванию. Важным аспектом является использование голосовых помощников и программ распознавания речи. Они помогают детям тренировать произношение, исправлять ошибки и повышать уверенность в своих речевых навыках. Инновационные технологии, интегрированные в образовательный процесс, способствуют более эффективному и комплексному развитию речи дошкольников, подготавливая их к успешному обучению в школе.

Внедрение анимационных технологий и создание цифровых историй открывает перед детьми мир фантазии и творчества. Они могут самостоятельно озвучивать персонажей, придумывать диалоги и создавать собственные мультфильмы, что способствует развитию связной речи и воображения. Не менее значимым является использование специализированных приложений и онлайн-платформ, разработанных для коррекции речевых нарушений. Они предлагают индивидуальные упражнения и игры, направленные на развитие артикуляции, грамматики и словарного запаса. Использование робототехники в речевом развитии также набирает популярность. Роботы могут выступать в роли собеседников, задавать вопросы, оценивать ответы и давать обратную связь, что создает интерактивную и мотивирующую среду для обучения. Применение интерактивных досок и проекторов позволяет визуализировать учебный материал, делая его более привлекательным и запоминающимся для детей. Яркие картинки, анимации и видеоролики помогают удерживать внимание дошкольников и стимулируют их интерес к новым знаниям.

Кроме того, важным аспектом является обучение педагогов и родителей использованию инновационных технологий в речевом развитии дошкольников. Проводятся семинары, тренинги и мастер-классы, на которых специалисты делятся опытом и знаниями о современных методиках и технологиях. В целом, внедрение инновационных

технологий в речевое развитие дошкольников открывает новые возможности для эффективной коррекции речевых нарушений, стимулирования творческого мышления и подготовки детей к успешному обучению в школе. Интерактивные доски и проекторы также способствуют развитию коммуникативных навыков. Дети могут активно участвовать в обсуждениях, делиться своими мыслями и идеями, а также работать в команде над общими проектами. Это создает благоприятную среду для развития речи и социальных навыков.

Разработка и использование интерактивных игр и упражнений позволяют сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным. Дети с удовольствием выполняют задания, не осознавая, что в это время происходит коррекция речевых нарушений. Игровой формат помогает снять напряжение и создать позитивный настрой, что способствует лучшему усвоению материала.

Обучение педагогов и родителей является ключевым фактором успешного внедрения инновационных технологий. Чем лучше специалисты владеют современными методиками, тем эффективнее они смогут использовать их в своей работе. Важно, чтобы родители также понимали, как можно использовать технологии для развития речи ребенка дома. Внедрение инновационных технологий требует комплексного подхода и сотрудничества между педагогами, родителями и специалистами. Только в этом случае можно добиться значительных результатов в речевом развитии дошкольников и подготовить их к успешной адаптации в современном мире.

Таким образом, инновационные технологии становятся мощным инструментом в руках педагогов и родителей, стремящихся обеспечить всестороннее и гармоничное речевое развитие дошкольников, соответствующее требованиям современного информационного общества.

Литература:

1. Атемаскина Ю. В. Современные педагогические технологии в ДОУ. — М.: Детство-Пресс, 2011. — 112 с.
2. Багичева Н. В., Дёмышева А. С., Кусова М. Л., Иваненко Д. О. «Речевое развитие ребёнка в современном образовательном пространстве». Методическое пособие. — Екатеринбург: УрГПУ, 2015. — 10 с..
3. Гончарова Е. В., Телегина И. С. Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении. Учебно-методическое пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 126 с.
4. 3.Инновационные технологии воспитания и развития детей от 6 месяцев до 7 лет: учебно-методическое пособие / Е. Н. Горячева, Е. В. Конеева, А. И. Малахова, Л. П. Морозова. — М.: Прометей, 2012. — 226 с..
5. Полянская Т. Б. «Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста»/ учебно-методическое пособие/ «Детство-Пресс» (Санкт-Петербург), 2009. — 64с..

## Формирование духовно-нравственных ценностей на уроках русского языка и литературы в условиях реализации ФГОС

Карпова Татьяна Семёновна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Бондаревская СОШ» Бейского района (Республика Хакасия)

*В статье рассматривается значимость формирования духовно-нравственных качеств у обучающихся на уроках русского языка и литературы. Определяется роль учителя как наставника, который не только передает знания, но и воспитывает личность. Особое внимание уделено анализу литературных произведений, направленных на развитие духовно- нравственного воспитания, гуманизма и патриотизма. Описаны методы, которые могут быть применены для формирования нравственности у школьников в процессе обучения и воспитания. Приведены примеры эффективных подходов в процессе формирования нравственных ценностей в современной школе.*

***Ключевые слова:*** *духовно-нравственные ценности, уроки литературы, нравственный наставник, активная гражданская позиция, патриот своей Родины, воспитание милосердия и гуманизма.*

Будущее нашей страны, несомненно, зависит от того, насколько порастающее поколение усвоит и сбережёт духовно-нравственные ценности и традиции своего народа. Неслучайно, даже древние философы задавались вопросом, что же такое духовно-нравственные ориентиры? Считаю, что это лучи, которые дают возможность окружающим увидеть в человеке созданные им моральные ценности. Под духовно-нравственными ценностями понимаются установки и ориентиры, выступающие в качестве идеала, который определяет отношение человека к объектам действительности и регулируют его поведение и деятельность. Эти ценности являются не просто абстрактными идеями, а жизненными принципами, передающимися из поколения в поколение, формирующими

мировоззрение: семья, труд, честь, справедливость, милосердие, патриотизм, взаимопомощь. Именно данные аспекты являются традиционными российскими духовно-нравственными ценностями. [3, с. 32]

Они могут быть выражены в образовании человека, в его реакции на возникающие ситуации, в рассуждениях, действиях и поступках. Безусловно, такие понятия как мораль, совесть, честь, патриотизм являются высшим мерилом нравственности, определяющим духовный мир и культуру каждого человека.

Проблема духовно-нравственного воспитания является одной из самых актуальных в современном образовании. Это связано с тем, что подрастающее поколение в настоящее время воспитывается в условиях нечетких нравственных ориентиров, снижения уровня общественной морали, а порой и в атмосфере бездуховности, безверия и социальной напряжённости.

На данном этапе развития России особенно остро стоит необходимость формирования личности школьника через духовно-нравственное развитие, поэтому многие задачи системы образования сосредоточены именно вокруг этого аспекта воспитания.

Современное образование ставит перед собой важную задачу: воспитание гражданина, обладающего рядом нравственных качеств и компетенций. Поэтому, неслучайно, «Программа воспитания и социализации обучающихся» включает направление духовно-нравственного развития и воспитания; построена на основе базовых национальных ценностей российского общества, таких, как: патриотизм, семья, преемственности поколений, многообразии культур и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, овладение духовными ценностями и культурой народов России. Поставленная задача решается на разных уровнях образования с помощью специальных программ воспитания и социализации.

Современная российская общеобразовательная школа призвана стать структурообразующим компонентом социокультурного пространства духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Она должна быть не только местом получения знаний, но и средой, где формируются духовно-нравственные принципы и ориентиры личности.

Вопросы духовно-нравственного развития и воспитания легли в основу федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), где обозначено, что обучение и воспитание должно быть включено в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения.

Духовно-нравственные ценности не остаются абстрактными понятиями- находят своё выражение в реальной школьной жизни. Они становятся живыми и значимыми для школьников только тогда, когда осознанно формируются через конкретную деятельность: обучающиеся не просто узнают о ценностях, но проживают их, осознают их значимость и личностную сопричастность. [1, с. 44]

Главное значение в процессе формирования у школьников духовно-нравственных ценностей имеет приобщение их к культурному наследию своего народа. Через обращение к литературе, истории, традициям родной земли, красоте природы формируется глубокое чувство принадлежности к своему Отечеству.

Особое место в общей системе формирования духовно-нравственной культуры занимают предметы гуманитарного цикла, которые являются непросто местом получения знаний, а ещё средой, где формируются духовные ориентиры, нравственные принципы, патриотические чувства и готовность к состраданию, заботе и дружелюбию в общении с другими, участие в жизни ближнего, желание помочь нуждающимся.

Например, на уроках литературы при изучении рассказа «Чудесный доктор» А. И. Куприна мы наблюдаем раскрытие в герое таких качеств, как: доброта, сочувствие и сострадание- всё это включает в себя понятие Милосердие. Благодаря помощи «чудесного доктора» семья Мерцаловых возвращается к жизни. Обращаем внимание обучающихся на тот факт, что доктор оказал помощь нуждающимся людям от души, а не за благодарность и даже не стал называть своего имени. Вместе с детьми мы приходим к выводу: есть одна характерная черта проявления истинного милосердия — это желание приносить пользу людям, не думая о вознаграждении. Здесь уместно используется пословица «Кто добр поистине, добро творит в молчании».

Эта же тема раскрыта в рассказе В. П. Распутина «Уроки французского», изучаемого в 6 классе. Здесь ключевое слово «уроки», так как именно нравственные «уроки доброты» получил герой рассказа В. Г. Распутина. Автор раскрывает «законы доброты»: истинное добро не требует награды, оно бескорыстно. Добро имеет способность распространяться, передаваться от человека к человеку и возвращаться к тому, от кого оно исходило. Герой рассказа понимает, что он не одинок, что есть на свете доброта и отзывчивость — истинные духовные ценности. Кроме того, образ и роль учителя, здесь является маяком, освещающим путь в страну добра и человечности.

А в завершение урока шестиклассники обретают духовно- нравственные ориентиры: будьте внимательнее к людям, всегда старайтесь их понять, в нужную минуту окажите посильную помощь, но не гордитесь этим. Дарите добро, ведь отдавая частичку своего сердца, проявляя милосердие к людям, вы становитесь богаче духовно. Обучающиеся получают хороший жизненный урок: «Не кричи о себе, пусть о тебе другие хоть тихо скажут».

Одним из главных ориентиров духовно- нравственных ценностей является также проблема долга, чести и человеческого достоинства, которая раскрыта в романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка». В начале урока работаем с понятием, что такое Честь.

В словаре В. И. Даля «Честь — внутреннее, нравственное достоинство человека, доблесть, честность, благородство души и чистая совесть».

Здесь главная задача педагога- сопровождать обучающихся в процессе обсуждения темы урока, способствовать формированию умения анализировать произведение с учетом его идейного содержания и художественного своеобразия, вырабатывать свою точку зрения, помочь понять значение главных нравственных понятий «долг», «честь» и «бесчестие». Заветам отца следует Петруша Гринёв на службе. Понятие чести, сформированное в родительском доме, остаётся для молодого офицера путеводной звездой в перипетиях событий, обрушившихся на Гринёва. Герой заслуживает уважение, поскольку привык поступать по чести и показывает себя достойным человеком. Он отказывается перейти на сторону Пугачёва, захватившего крепость, потому что его долг - служить императрице и своей Родине. Он не может нарушить своё слово даже под страхом смерти.

Пушкин показывает, что самое главное в человеке не внешний блеск ума и образования, а его нравственные качества. Прежде всего — преданность своим убеждениям, чувство собственного достоинства, смелость, благородство. В процессе урока школьники могут проследить по тексту путь духовного становления Гринева; задуматься над такими вопросами морали и поведения, как: верность данному слову, бескорыстие в любви и дружбе, благородство, чувство чести и собственного достоинства. [2, с. 89] Здесь на примере поступков главного героя подростки учатся постигать основные нравственные ценности жизни.

На своих уроках литературы стараюсь донести до молодого поколения такие нравственные понятия, как Родина и настоящий патриотизм. В современном мире эта тема актуальна как никогда. Каждый понимает эти слова по-разному. Для кого-то это уважение к истории родного края. Для кого-то это любовь к родной природе. Но чаще всего под патриотизмом понимается принцип жизни и набор чувств, состоящий в любви к Родине и готовности пожертвовать своими интересами ради неё.

Тема патриотизма фигурирует во всех видах искусства и жанрах литературы.

Она является главной и в повести Николая Васильевича Гоголя «Тарас Бульба», которую мы изучаем в 7 классе. Тарас Бульба и его старший сын Остап являются примером настоящих патриотов своей земли. Для них делом чести и смыслом жизни является служение Отчизне. Участвуя в военных действиях, герои жертвует собой во благо Родины, им не страшна смерть на поле боя, страшны предательство и завоевание врагом родной земли. Являясь патриотами, герои отстаивают честь своего Отечества.

Материал данного урока направлен на формирование у школьников глубокого понимания произведения через соотнесение исторического и эпического начал. Особое внимание уделяется нравственному воспитанию: урок побуждает задуматься о понятиях Отечества, товарищества и истинного патриотизма. Это готовое решение для учителя- филолога, помогающее провести содержательный и воспитательный урок по одному из центральных произведений школьной программы.

Одно из важнейших духовно- нравственных качеств человека- это отношение к родному краю, к своей малой родине. Данную тему в своем творчестве раскрывают многие писатели и поэты: И. С. Тургенев, А.Блок, Ф.Тютчев, С.Есенин и др. Поднимает её и В. Г. Распутин в повести «Прощание с Матерой». Защищают свой остров от затопления те герои, кто истинно любит родную землю, а чужие люди готовы надругаться над могилами предков, сжечь хаты, которые не просто жилище, а родной дом, с которым связаны самые тёплые воспоминания. Читая данное произведение, дети учатся сопереживать другим и любить родную землю.

Все мы неразрывно связаны со своей малой Родиной. И, конечно, наша задача- помочь своим ученикам ощутить эту связь. Знание своего края, его прошлого и настоящего рождает чувство патриотизма — глубокой любви к Родине. В своей работе также использую краеведческие материалы- отрывки из произведений писателей и поэтов Хакасии в качестве небольшого элемента урока; стараюсь создать условия, которые способствовали бы воспитанию духовно-нравственной личности с активной гражданской позицией, патриота своей страны.

В нашей республике много талантливых людей, которые своими произведениями зажигают искры в сердцах, заставляют задуматься о смысле жизни, о красоте природы. Эти люди повсюду, и везде их талант пробивает росток любви. Мы рады, что в нашем крае есть такие люди, и гордимся ими. При изучении темы Родины в творчестве А.Блока, С. Есенина, А. С. Пушкина беру для сравнения стихи А. М. Топанова «Цвети, Хакасия!», М. С. Кобякова «Родная земля». Тема родной природы раскрывается через стихи М. А. Аршанова «Осень», П. Т. Штыгашева «Весна» и др.

Так, при объяснении темы «Диалог, типы и стили речи» в 5- 7 классах использую для анализа отрывки из рассказов В. К. Татаровой «Крик турпана», В. Б. Балашова «Чужая вера» и хакасских сказок.

При изучении таких тем, как «Фольклор» в пятом — шестом классах, уроки литературы переносятся в сельский краеведческий музей, сельскую библиотеку. Ребята имеют возможность почувствовать атмосферу духа того времени, когда жили наши предки, соприкоснуться с прошлым, ощутить свои истоки. Изучая произведения по теме «Великая Отечественная война в произведениях писателей» используем материал школьного историко-краеведческого музея.

Для комплексного анализа текста и изложений беру отрывки на основе местного материала (из истории села Бондарево, из жизни и творчества местных поэтов (Георгий Кузьмич Суворов, Иван Евдокимович Ерошин и др.). Считаю, что краеведческий компонент на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности, несомненно, используется для мотивации обучающихся, способствует воспитанию духовно-нравственной личности с активной гражданской позицией, патриота своей Родины.

Большие воспитательные и познавательные возможности несет интеграция духовного компонента в русский язык: формирует культуроведческую компетенцию — осознание языка как формы выражения культуры, национально-культурной специфики русского языка; расширяет знания о взаимосвязи развития языка и истории народа, способствует формированию национального самосознания. Обращение к истокам языка у обучающихся всегда вызывает интерес и делает язык живым, интересным и понятным.

На уроках русского языка и литературы просто необходимо проявлять бережное отношение к родному слову, потому как русское слово открывает для нас мир бесконечных возможностей, духовно обогащает школьников, помогает познакомить их с национальными традициями, самобытной неповторимостью, нравственным состоянием и духовностью своего народа.

Особое место в работе учителя русского языка и литературы занимает подготовка выпускников к ГИА и итоговому сочинению, но и здесь красной строкой проходит тема «Духовно-нравственные ориентиры в жизни человека». Данный раздел связан с вопросами, которые человек задаёт себе сам в ситуации нравственного выбора, нацеливает на рассуждение о нравственных идеалах и моральных нормах, сиюминутном и вечном, добре и зле, о свободе и ответственности; касается размышлений о смысле жизни, гуманных и антигуманных поступках, их мотивах, причинах внутреннего разлада и об угрызениях совести; позволяет задуматься об образе жизни человека, о выборе им жизненного пути, значимой цели и средствах её достижения.

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является проблемой первостепенной важности. Внедрение знаний из духовно-нравственной сферы в цикл гуманитарных дисциплин является приоритетным направлением в развитии и воспитании школьников. И неслучайно, в течение нескольких лет работаю над методической темой «Духовно-нравственное воспитание обучающихся на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности». Методическая тема имеет некоторое сходство с системой Е. Н. Ильина, создавшего оригинальную концепцию преподавания литературы как искусства и нравственно-этического курса, помогающего каждому обучающемуся состояться Человеком. Также в своей работе использую принципы Н. Е. Щурковой, где в основе лежит социокультурологический подход, и важная роль отводится общечеловеческим духовным ценностям. Невозможно учить родному языку, изучать нашу русскую литературу и не уделять внимание вопросам духовно-нравственного воспитания обучающихся. На уроках русского языка и литературы это происходит непринужденно, незаметно для обучающихся.

Кроме того, личный пример учителя — мощнейший инструмент формирования нравственных ценностей учеников. В современном мире личность учителя, безусловно, является определяющей моделью, которая помогает подрастающему поколению разобраться в сложном мире нравственных ориентиров. Учитель — это образец для подражания, это нравственный наставник. Как говорил выдающийся российский педагог К. Д. Ушинский: «Образование — это не только наполнение ума знаниями, это воспитание души».

Учитель — это не просто носитель знаний, а образец нравственной чистоты и честности. Он должен быть примером и нравственным авторитетом для своих учеников. И, действительно, дети очень похожи на своих учителей: та же манера поведения, та же мимика, жесты... И даже знакомые черты характера узнаешь в своих учениках. Современные дети за нравственный образец нередко берут своего Учителя. И мы, современные учителя, являемся не просто педагогами, а воспитателями детских сердец!

Считаю, духовно-нравственные ценности составляют фундамент личности, основу общественного устройства и ключ к преемственности культурных и исторических традиций. Формирование этих ценностей происходит через целенаправленную и систематическую работу учителя, которая реализуется с помощью разнообразных форм, методов и инструментов.

Таким образом, проанализировав ряд аргументов, мы пришли к выводу: школа- социальный институт, через который проходит всё подрастающее поколение, поэтому она играет ключевую роль в формировании ценностного и культурного пространства, объединяющего разные возрастные и социальные группы людей в единое образовательное и воспитательное поле. Школьная пора — идеальное время для формирования духовно-нравственной личности. Именно в этот период закладывается основа системы ценностей, происходит осмысление добра и зла, формируется представление о чести, совести и долге.

Отсюда следует, что главной задачей каждого учителя является воспитание духовно- нравственной личности через литературное слово, через поступки героев и личный пример; воспитание человека, который живёт в соответствии со своими убеждениями и принципами, который обладает такими качествами, как честность и порядочность, доброта и милосердие, уважение к другим, способность различать истинные нравственные ценности: ответственность за свои поступки, любовь к Отечеству, к своей семье. Главная цель школы — это воспитание человека с большой буквы, настоящего гражданина своей страны.

Литература:

1. Созонов В. П. Истоки современного духовно-нравственного воспитания. Журнал «Народное образование», № 4, 2012.

2. Ерастова Е. С., Петриева Л. И. Уроки нравственности, или возвращение к «Капитанской дочке» С. Пушкина. Журнал «Литература в школе», № 6, 2011.
3. Чернилевский Д. В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века / Д. В. Чернилевский. — М.: РИО МГТА, 2003. — С.12

# Специализированное приложение-тренер для преподавателя физической культуры: концепция, функции и перспективы внедрения

Каштанов Илья Александрович, студент
Научный руководитель: Смирнов Илья Андреевич, преподаватель
Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск)

*Статья посвящена концепции специализированного мобильного приложения-тренера для преподавателя физической культуры. Обосновывается необходимость такого инструмента, позволяющего назначать индивидуальные планы занятий, контролировать их выполнение и получать отчёты во внеучебное время. Определены функции приложения: управление группами, назначение заданий, сопровождение обычных занятий, отслеживание активности и обратная связь.*

***Ключевые слова:*** *физическая культура, студенты, мобильное приложение, приложение-тренер, преподаватель физической культуры, индивидуальные планы, контроль активности, цифровые технологии в образовании.*

Аудиторные занятия по физической культуре ограничены расписанием и не охватывают самостоятельную активность студентов. Цифровые инструменты могли бы закрыть этот пробел, но их внедрение сталкивается с барьерами: «недостаток методического обеспечения, отсутствие устоявшихся практик применения цифровых инструментов…» [2]. Существующие приложения адресованы студенту [5], тогда как преподаватель отвечает за контроль нагрузки и обратную связь [3]. Возникает разрыв: потребность в контролируемой самостоятельной работе есть, а инструмента у преподавателя нет. Цель статьи — обосновать концепцию специализированного мобильного приложения-тренера для преподавателя физической культуры, определить его функции, показать, каким образом такое приложение встраивается в учебный процесс и во внеучебную самостоятельную работу студентов, выявить условия и риски его внедрения.

## 1. Анализ существующих решений и барьеров цифровизации

Анализ существующих решений показывает, что оздоровительные приложения популярны среди студентов и положительно влияют на мотивацию. По данным опроса студентов Самарского государственного экономического университета, 80 % респондентов отметили увеличение физической активности после начала использования приложений или участия в сетевых соревновательных заданиях [1]; при этом 76 % указали, что используют приложения для «дисциплины, контроля, мотивации» [1]. Иными словами, речь идёт о цели использования, а не о наблюдаемом эффекте. Студенты также заинтересованы во внедрении цифровых технологий в учебный процесс: 88 % ответили положительно (24 % — «да», 64 % — «скорее да») на вопрос о том, повысило бы внедрение таких технологий их мотивацию [1]. Исследования мобильных приложений подтверждают их потенциал для самоконтроля и индивидуализации занятий [5].

Вместе с тем цифровизация физического воспитания сталкивается с барьерами: «недостаток методического обеспечения, отсутствие устоявшихся практик применения цифровых инструментов в физкультурно-спортивной деятельности, недостаточная цифровая компетентность преподавателей, а также сложности оценки эффективности цифровых решений в контексте физического развития» [2]. Кроме того, организация занятий требует учёта индивидуальных особенностей, контроля нагрузки и обратной связи — эти задачи традиционно решает тренер-педагог. «Комплексный контроль в спортивной подготовке обеспечивает обратную связь в системе управления состоянием спортсмена и является необходимым условием оптимизации тренировочного процесса» [3]. Следовательно, новое приложение должно не заменять преподавателя, а усиливать его управленческие и контрольные функции.

## 2. Концепция приложения-тренера

Концепция приложения-тренера может быть построена по модели управления учебными заданиями. Преподаватель создаёт группы, назначает индивидуальные планы, устанавливает сроки и получает отчёты; студент видит задание, вы-

полняет его, фиксирует активность и отправляет отчёт. Функции такого приложения целесообразно разделить на несколько взаимосвязанных частей:

1. Управление группами: списки студентов, роли «преподаватель — студент», расписание занятий;
2. Назначение планов: индивидуальные и групповые задания, сроки и критерии выполнения;
3. Сопровождение обычных занятий: планы уроков, видеоупражнения, тесты, отметки посещаемости;
4. Внеучебная активность: задания на неделю, напоминания, соревновательные задания и контроль их выполнения;
5. Отслеживание и отчёты: длительность активности, пройденное расстояние по GPS, число шагов (при наличии датчика в телефоне), ручные отметки о выполнении, фото- и видео-подтверждения, отчёты студента и сводка для преподавателя;
6. Анализ и обратная связь: динамика прогресса, выявление отстающих студентов, комментарии преподавателя;
7. Поддержание интереса: достижения, списки лучших и групповые соревнования с опорой на внутреннюю мотивацию.

Такое построение опирается на идеи цифрового сопровождения занятий и комплексного контроля [2] [3] [5].

**3. Отчётность и индивидуализация нагрузки**

Особенно важна часть отчётности: преподаватель должен видеть не просто «сырые» данные, а выполнение индивидуального плана, регулярность занятий и динамику. Это согласуется с идеей комплексного контроля и индивидуализации тренировочного процесса [3]. Элементы гибкости — например, подбор нагрузки по уровню подготовленности — могут быть реализованы на основе подходов адаптивного обучения с использованием искусственного интеллекта [4], но на первом этапе достаточно ручного назначения планов и шаблонов.

**4. Встраивание приложения в учебный и внеучебный процесс, условия и риски**

Приложение должно помогать и при проведении обычных занятий: хранить конспекты, демонстрировать упражнения, фиксировать посещаемость и результаты тестов, а во внеучебное время — выдавать задания и собирать отчёты. Это делает его не только средством отслеживания активности, но и рабочим инструментом преподавателя.

Перспектива масштабного внедрения достижима только поэтапно: пробная проверка в отдельных вузах, оценка эффективности, доработка методических рекомендаций, обучение преподавателей, включение в существующие образовательные системы и соблюдение требований защиты личных данных. Следует учитывать риски: формальное выполнение заданий, зависимость от внешних стимулов, неравный доступ к устройствам и перегрузку преподавателей отчётностью [1] [2]. Поэтому приложение должно снижать, а не увеличивать бюрократическую нагрузку.

**Заключение**

Создание специализированного приложения-тренера для преподавателя физической культуры является перспективным направлением цифровизации физического воспитания. Его ключевое отличие от массовых оздоровительных приложений — преподавательская часть функций: назначение индивидуальных планов, контроль внеучебной активности и отчёты. Такой инструмент способен повысить вовлечённость студентов, сделать контроль более объективным и помочь преподавателю организовать как обычные занятия, так и самостоятельную работу. Однако масштабное внедрение должно опираться на пробную проверку, методическое сопровождение, обучение педагогов и защиту личных данных. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку методики назначения индивидуальных планов и оценку долгосрочного влияния приложения на физическую активность студентов.

Литература:

1. Казначеев, В. А. Роль цифровых фитнес-приложений и онлайн-челленджей в повышении физической активности студентов / В. А. Казначеев, П. П. Николаев, Е. О. Гулящева // Профессиональная ориентация. — 2025. — № 8. — С. 22–26. — EDN JXWIWA.
2. Зиновьев, Ю. А. Теоретический аспект по внедрению цифровых технологий в образовательный процесс физического воспитания и спорта / Ю. А. Зиновьев, Л. А. Иванова, Т. И. Клименко // OlymPlus. Гуманитарная версия. — 2026. — № 1(22). — С. 5–10. — EDN RCKTMC.
3. Зуйков, Д. С. Организация учебного процесса тренера: теоретические и практические аспекты / Д. С. Зуйков // Известия Коми научного центра УрО РАН. — 2026. — № 1(86). — С. 144–151. — DOI 10.19110/1994–5655–2026–1–144–151. — EDN RGWRIW.

4. Мокроусова, З. С. Инновационная парадигма развития профессиональных компетенций в контексте цифровой трансформации высшей школы / З. С. Мокроусова, Е. С. Солодилова // OlymPlus. Гуманитарная версия. — 2026. — № 1(22). — С. 15–18. — EDN DUMPEE.
5. Усанов, Е. В. Актуальность использования мобильных приложений для занятий физической культурой / Е. В. Усанов, И. В. Николаева // Профессиональная ориентация. — 2026. — № 2. — С. 99–105. — EDN YAYGPH.

# Роль студенческой вовлечённости в развитии внутренней учебной мотивации у учащихся колледжа

Ковалёва Любовь Владимировна, студент магистратуры
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

*В статье рассматривается проблема предиктивной роли студенческой вовлечённости в развитии внутренней учебной мотивации в условиях среднего профессионального образования. Представлены результаты лонгитюдного исследования (2024–2026 г.г.), в котором приняли участие 113 студентов колледжа. Установлено, что в процессе обучения происходит статистически значимый рост внутренних мотивов и компонентов вовлечённости. С помощью линейного регрессионного анализа доказано, что интегральный индекс вовлечённости является значимым предиктором познавательной мотивации, объясняя 23,8 % её дисперсии. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленного создания условий для вовлечённости студентов как механизма развития их внутренней мотивации.*

***Ключевые слова:*** *студенческая вовлечённость, внутренняя учебная мотивация, среднее профессиональное образование, лонгитюдное исследование, познавательная мотивация, образовательная среда.*

## Введение

Современное среднее профессиональное образование (СПО) сталкивается с вызовом повышения качества подготовки специалистов. Одним из ключевых факторов успешности обучения выступает не только когнитивный потенциал студента, но и его мотивационная сфера. В психолого-педагогических исследованиях последних лет (Д. В. Каширский, Т. О. Гордеева) подчёркивается, что подлинная учебная успешность базируется на внутренней мотивации — интересе к самому процессу познания и стремлению к саморазвитию [2;8].

Однако формирование внутренней мотивации невозможно без активного включения студента в образовательный процесс. В связи с этим особую актуальность приобретает феномен студенческой вовлечённости, который рассматривается как поведенческий, эмоциональный и когнитивный компонент учебной активности [5]. Согласно теории самодетерминации Э.Деси и Р. Райана, удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности (что и обеспечивается вовлечённостью) является основой для интернализации внешних мотивов во внутренние [6;7].

**Целью** данной работы является выявление предиктивной роли студенческой вовлечённости в развитии внутренней учебной мотивации в процессе обучения в колледже.

**Гипотезы исследования:**

– **H1:** За период обучения в колледже (с 2024 по 2026 г.г.) у студентов наблюдается статистически значимый рост внутренних мотивов (познавательной мотивации, мотивации саморазвития, самоуважения) и интегрального индекса вовлечённости.

– **H2:** Интегральный индекс студенческой вовлечённости является значимым предиктором познавательной мотивации студентов.

## Материалы и методы

Исследование носило лонгитюдный характер. Было проведено три среза (2024, 2025, 2026 гг.). В течение трёх лет осуществлялся мониторинг одной и той же когорты студентов, обучающихся по специальности «Гостиничное дело» в Алтайской академии гостеприимства (Барнаул, Белокуриха) (N = 113). Для обеспечения валидности продольного анализа, из выборки были исключены студенты, отчисленные или ушедшие в академический отпуск (анализ выбывания показал отсутствие значимых различий между выбывшими и оставшимися студентами по исходным показателям).

**Выборка**

В исследовании приняли участие 113 студентов (из них 52 % юношей и 48 % девушек). Возраст на момент первого среза (2024 г.) составлял от 16 до 18 лет (M=17,2; SD=0,8). Критерии включения: обучение на 1 курсе специальности «Гостиничное дело», прохождение всех трёх диагностических срезов, добровольное информированное согласие.

**Методики исследования**

1. Шкала академической мотивации студентов (Т. О. Гордеева, О. А. Сычёв, Е. Н. Осин) — для оценки познавательной мотивации, мотивации достижения, саморазвития, самоуважения, интроецированной и экстернальной мотивации, а также амотивации [1;12].
2. Анкета «Студенческая вовлечённость в учебный процесс» (Н. Г. Молошонок, модификация Д. В. Каширского) — для оценки интегрального индекса вовлечённости, институциональных условий и социальной интеграции [5;13].

*Примечание:*

*В рамках данной статьи мы ограничились анализом шкал, необходимых для проверки гипотез (внутренние мотивы и интегральный индекс вовлечённости). Методика диагностики мотивации учебной деятельности И. С. Домбровской и опросник ценностей KVS-2 Д. В. Каширского были использованы в более широком исследовании для решения других задач и в данном тексте не анализируются [3;4]. Все используемые шкалы показали достаточный уровень внутренней согласованности (α Кронбаха > 0,7) [11].*

**Статистическая обработка**

Обработка данных проводилась в программе JASP. Поскольку распределение данных отличалось от нормального (критерий Шапиро-Уилка, $p < 0,05$), для анализа динамики использовались непараметрические критерии Фридмана (с расчётом размера эффекта Kendall`s W) и попарные сравнения Уилкоксона (с поправкой Холма, размер эффекта r) [10]. Для оценки придиктивной роли применялся линейный регрессионный анализ (с проверкой остатков на нормальность и гомоскедастичность). Оценка нормальности распределения и анализ остатков подтвердили допустимость использования линейной регрессии в качестве поискового анализа.

**Результаты:**

Анализ динамики показал, что за три года обучения в колледже у студентов произошли значимые позитивные изменения как в мотивационной сфере, так и в уровне вовлеченности ($p < 0,001$ по критерию Фридмана; Kendall`s W=0,23–0,33 для мотивационных шкал). Описательные статистики представлены в таблице 1.

Таблица 1. **Описательные статистики показателей мотивации и вовлечённости (Me, Q1-Q3), n=113**

| Показатель | 2024 г. | 2025 г. | 2026 г. |
|---|---|---|---|
| Познавательная мотивация (AMS) | 3,25 (3,00–3,50) | 3,50 (3,25–4,00) | 3,50 (3,25–4,00) |
| Мотивация саморазвития (AMS) | 3,00 (2,75–3,75) | 3,50 (3,00–4,00) | 3,50 (3,00–4,00) |
| Мотивация самоуважения (AMS) | 3,25 (3,00–3,50) | 3,50 (3,25–4,00) | 3,75 (3,00–4,25) |
| Амотивация (AMS) | 2,50 (2,25–3,00) | 2,00 (1,50–3,00) | 1,75 (1,25–2,25) |
| Интегральный индекс вовлечённости | 24,00 (21,66–25,00) | 25,33 (22,33–27,00) | 26,66 (24,00–28,30) |
| Институциональные условия | 11,00 (10,00–13,00) | 12,00 (10,00–14,00) | 13,00 (12,00–15,00) |
| Социальная интеграция | 25,00 (21,00–28,00) | 25,00 (21,00–28,00) | 27,00 (24,00–30,00) |

Было зафиксировано статистически значимое усиление внутренних мотивов: медиана познавательной мотивации выросла с 3,25 до 3,50 балла (размер эффекта Уилкоксона r=0,41), мотивации саморазвития — с 3,00 до 3,50 (r=0,38), а мотивации самоуважения — с 3,25 до 3,75 (r=0,35). Одновременно наблюдалось устойчивое снижение амотивации: с 2,50 в 2024 году до 1,75 в 2026 году (r=0,44) [1]. Это свидетельствует о повышении осмысленности учебной деятельности к выпускному курсу.

Параллельно росла и вовлеченность. Интегральный индекс вовлеченности увеличился с 24,00 до 26,66 балла (r=0,48) [5]. Наиболее выраженный рост продемонстрировал индекс институциональных условий (с 11,00 до 13,00), что отражает улучшение восприятия студентами образовательной среды, доступности ресурсов и поддержки преподавателей. Индекс социальной интеграции также вырос (с 25,00 до 27,00), что указывает на укрепление межличностных связей в группе [13].

Таблица 2. **Результаты линейной регрессии (зависимая переменная: познавательная мотивация, 2026 г.)**

| **Предиктор** | **B** | **SE** | β | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| Константа | 0,938 | 0,451 | - | 2,08 | 0,040 |
| Интегральный индекс вовлечённости | 0,102 | 0,017 | 0,488 | 5,88 | < 0,001 |
| *R2* | 0,238 | **Adj** *R2* | 0,231 | *F(1,111)=34,63* | < 0,001 |

Примечание:
B — нестандартизованный коэффициент;
SE — стандартная ошибка;
β — стандартизованный коэффициент;
F — статистика Фишера; размер эффекта f2=0,31 (между средним и сильным).

Результаты регрессионного анализа подтвердили гипотезу H2. Модель является статистически значимой ($F(1,111) = 34,63$; $p < 0,001$) и объясняет *23,8 % дисперсии* познавательной мотивации. Стандартизованный коэффициент регрессии ($\beta=0,488$; $p < 0,001$) свидетельствует о наличии прямой и сильной связи: чем выше уровень вовлеченности студента в образовательный процесс, тем выше его внутренняя познавательная мотивация [7;11].

**Заключение**

Проведённое лонгитюдное исследование позволило зафиксировать устойчивую положительную динамику как внутренней учебной мотивации, так и студенческой вовлечённости. Ключевой вывод работы состоит в том, что вовлечённость выступает значимым предиктором познавательной мотивации — одного из компонентов внутренней мотивации. Полученные данные (объяснение 23,8 % дисперсии познавательной мотивации через интегральный индекс вовлечённости) подтверждают необходимость смещения акцентов в педагогической практике: для развития внутренней мотивации недостаточно просто интересно рассказывать материал, важно создавать условия для активного включения студентов в жизнь образовательной организации [2; 5; 9].

Проверка гипотез показала, что обе выдвинутые гипотезы нашли подтверждение. В соответствии с H1 за три года обучения статистически значимо выросли внутренние мотивы — познавательная мотивация, мотивация саморазвития и самоуважения, — а также интегральный индекс вовлечённости. В свою очередь, H2 подтвердилась в регрессионном анализе: интегральный индекс вовлечённости объясняет 23,8 % дисперсии познавательной мотивации и выступает её значимым предиктором.

Полученные результаты следует интерпретировать с учётом ограничений. Исследование проводилось на базе одной образовательной организации и одной специальности, что ограничивает генерализацию выводов. Использование самоотчётных методик может вносить эффект социальной желательности. Кроме того, часть динамики может объясняться естественным взрослением и профессионализацией студентов.

Важно отметить, что, несмотря на лонгитюдный дизайн (три среза — 2024, 2025, 2026 гг.), регрессионный анализ был проведён на данных финального среза (2026 г.). Это позволяет зафиксировать значимую прямую предиктивную связь между вовлечённостью и познавательной мотивацией, однако не доказывает строгую причинно-следственную связь во времени (что именно вовлечённость в 2024 г. обусловила рост мотивации в 2026 г.). Для строгого доказательства временной причинности требуются модели перекрёстно-отложенных панелей, что может стать перспективой дальнейших исследований.

Практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости разработки программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на повышение институциональных условий и социальной интеграции студентов [5]. Создание среды, в которой студент чувствует себя частью образовательного сообщества и получает поддержку, будет способствовать развитию его внутренней мотивации и успешной профессионализации [6; 7; 13].

Литература:

1. Гордеева, Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35, № 4. — С. 96–107.
2. Каширский, Д. В. Мотивация учебной деятельности и трудности в обучении учащихся профильных и предпрофильных классов / Д. В. Каширский. — М.: Белый ветер, 2020. — 158 с. — ISBN 978–5–907300–51–4.
3. Каширский, Д. В. Психодиагностика учебной мотивации и вовлеченности в учение: учебник и практикум / Д. В. Каширский. — М.: Прометей, 2026. — 436 с. — ISBN 978–5–00172–909–9.
4. Каширский, Д. В. Психология личностных ценностей: дис. … д-ра психол. наук / Каширский Дмитрий Валерьевич. — М., 2014. — 550 с.
5. Малошонок Н. Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения // Социологические исследования. 2014. № 3. С. 141-147

6. Deci, E. L. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health / E. L. Deci, R. M. Ryan // Canadian Psychology / Psychologie canadienne. — 2008. — Vol. 49, № 3. — P. 182–185.
7. Ryan, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55, № 1. — P. 68–78.
8. Гордеева, Т. О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Вопросы психологии. — 2013. — № 1. — С. 35–45.
9. Гордеева, Т. О. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2017. — № 1. — С. 67–87.
10. Шепелева, Е. А. Эволюция теоретических и методологических подходов к исследованию личностных ценностей / Е. А. Шепелева, Д. Р. Шалимов // Proceedings of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. — 2026. — Т. 6, № 3(20). — С. 16–29.
11. Sheldon, K. M. Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum / K. M. Sheldon, E. N. Osin, T. O. Gordeeva, D. D. Suchkov, O. A. Sychev // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2017. — Vol. 43, № 9. — P. 1215–1238.
12. Гордеева, Т. О. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, В. В. Гижицкий, Т. К. Гавриченкова // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22, № 2. — С. 65–74.
13. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с.

# Почему школьники выбирают ОГЭ по информатике: анализ опроса учащихся 9-х классов

Майнагашева Юлия Руслановна, студент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Результаты опроса, в котором приняли участие учащиеся 9-х классов, выбравшие информатику в качестве предмета по выбору, рисуют картину, далёкую от стереотипного образа юного IT-специалиста. Данные показывают, что для большинства респондентов экзамен является не билетом в профессию, а прагматичным инструментом для улучшения среднего балла аттестата. Этот выбор вскрывает системный разрыв между государственной политикой, направленной на форсированную цифровизацию и раннюю профориентацию в IT, и реальными образовательными стратегиями семей. Подростки и их родители действуют как рациональные потребители на рынке образования: они анализируют «стоимость» одного первичного балла и выбирают информатику как предмет с наилучшим соотношением затраченных усилий и итогового результата. Таким образом, школа, сама того не ведая, готовит не будущих инженеров, а грамотных стратегов, оптимизирующих свои шансы в условиях высокого конкурса.

Абсолютное большинство опрошенных (90 %) выбрали информатику, потому что считают ее «одним из самых легких для сдачи». Лишь 8 % действительно любят предмет и планируют связать с ним жизнь, еще по 1 % действуют по совету взрослых или хотят протестировать свои силы в IT.



Информатика в глазах школьников окончательно закрепилась в статусе «гуманитарного» предмета с техническим уклоном. Это тревожный сигнал для системы образования: экзамен, который должен отбирать мотивированных абитуриентов для профильных классов, работает как простая лазейка для повышения среднего балла. При этом 90 % учеников рискуют столкнуться с серьезным разочарованием, когда на самом экзамене столкнутся с необходимостью реального алгоритмического мышления, к которому они не готовились.

Выбор предмета происходит в самый последний момент. 95 % учащихся определились со сдачей только в начале 9-го класса. Никто не готовился к этому с 8-го класса, и никто не откладывал решение на весну. Это говорит о спонтанности выбора. Школьники не выстраивают долгосрочную траекторию подготовки, а принимают решение по факту начала учебного года, что оставляет им крайне мало времени на качественное освоение практических навыков.

70 % респондентов утверждают, что делят время между теорией и практикой поровну (50/50). Однако следующие вопросы полностью опровергают этот тезис. 20 % признались, что занимаются только теорией, еще 5 % — почти только теорией, и лишь 5 % в основном программируют.

Половина учеников (50 %) готовятся к ОГЭ полностью самостоятельно по открытым банкам заданий, еще 40 % делают это сами, изредка обращаясь за помощью. На курсы и к репетиторам не ходит никто, при этом 10 % почти не готовятся.

60 % решают полные тренировочные варианты раз в неделю, 25 % — несколько раз в неделю. Однако 10 % еще не решали ни одного полного варианта.

Картина трудностей выглядит пугающе. 50 % учащихся назвали самым сложным задание 15 (написание программы для проверки чисел, работа с делителями и циклами). 30 % испытывают трудности с заданием 14 (робот и закономерности). Задания 13.1 и 13.2 вызывают проблемы лишь у 1 % и 1 % соответственно. При этом 18 % считают, что все задания даются им легко.

Самый шокирующий результат опроса — 95 % тренируются выполнять практические задания на школьных компьютерах в классе. Только 5 % используют личные ноутбуки. Никто не пишет код на бумаге и не пользуется онлайн-компиляторами. Распределение желаемых оценок выглядит зеркальным отражением реальности. 60 % рассчитывают на «тройку» (лишь бы сдать), 30 % — на «четверку», и только 5 % замахнулись на «пятерку». Это прямое следствие выбора предмета ради легкости. Ученики не ставят перед собой амбициозных целей. Однако здесь кроется математическая ловушка: из-за высокой конкуренции и ежегодного роста порогов минимальный балл для «тройки» может оказаться выше, чем ожидают расслабленно готовящиеся 60 % респондентов.




Опрос выявляет системную проблему: информатика на ОГЭ перестала быть экзаменом для будущих инженеров и программистов. Для 95 % школьников это спринтерский забег с целью получить проходной балл с минимальными усилиями. Эта утилитарная логика диктует и сам характер подготовки: вместо глубокого погружения в архитектуру ЭВМ или логику языков программирования, усилия концентрируются на заучивании паттернов решения типовых заданий. Практическая часть, которая в теории должна демонстрировать навыки написания кода, на деле сводится к сборке конструктора из готовых блоков по видеоуроку, а теоретическая — к зазубриванию кодировок и систем счисления без понимания их математической природы.

В результате формируется парадокс: школа рапортует о высоких показателях по «цифровому» предмету, а система образования получает иллюзию массовой подготовки IT-кадров. Подросток, блестяще списавший алго-

ритм на Python для ОГЭ, зачастую не способен написать простейшую программу с нуля или объяснить, как работает интернет. Информатика из окна в мир технологий превратилась в один из самых эффективных инструментов академической бухгалтерии, где высокий возврат на вложенные часы делает её привлекательнее, например, химии или истории.

Последствия этого сдвига ощущаются уже на следующем этапе. Приёмные комиссии колледжей и профильных десятых классов сталкиваются с когортой абитуриентов, чьи высокие баллы в аттестате не подкреплены реальными компетенциями. Это вынуждает вузы и ссузы вводить собственные, куда более жёсткие входные испытания, чтобы отсеять «стратегов» от действительно мотивированных ребят. Таким образом, прагматизм девятиклассников создаёт системные издержки для всей вертикали образования, обесценивая саму оценку и провоцируя гонку экзаменационных вооружений.

Фактически, информатика стала идеальным «предметом-посредником». Она требует меньше врождённого таланта, чем профильная математика, и меньше объёмной памяти, чем история, предлагая понятный и достижимый алгоритм успеха. Но выигрывая в краткосрочной перспективе — получая заветные пятёрки здесь и сейчас, — мы рискуем проиграть в долгосрочной, лишая подростков настоящей цифровой грамотности и критического мышления, которые, в отличие от баллов ОГЭ, не сдаются за 40 минут у экрана.

Литература:

1. Константиновский, Д. Л. Неравенство и образование: от образовательной стратификации к исследованию образовательных траекторий [Текст] / Д. Л. Константиновский, А. А. Попова. — Москва: ЦСП и М, 2020. — 552 с. — Текст: непосредственный.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко — Москва: Издательский центр «Академия», 2013–163 с.— Текст: непосредственный.
3. Фрумин, И. Д. Российская школа: альтернатива модернизации сверху [Текст] / И. Д. Фрумин, М. Л. Пратусевич. — Москва: Изд. дом ВШЭ, 2018. — 360 с. — Текст: непосредственный.

# Комплекс психолого-педагогических условий развития креативности подростков в дополнительном образовании (на примере программы «Творческая лаборатория подростка»)

Макарова Татьяна Сергеевна, студент магистратуры
Челябинский государственный университет

*В данной работе исследуется вопрос раскрытия творческого потенциала школьников 11–14 лет в учреждениях дополнительного образования. Автором предложена и апробирована трехкомпонентная модель педагогического содействия, включающая формирование комфортной среды, развитие рефлексивных навыков и внедрение авторской программы. Представлены данные диагностики до и после эксперимента (на выборке из 16 человек), демонстрирующие рост показателей дивергентного мышления и снижение уровня тревожности, связанной с публичной оценкой. Раскрыты конкретные методические приемы работы.*

***Ключевые слова:*** *творческий потенциал, подростковый возраст, дополнительное образование, психолого-педагогическое содействие, креативность, психологическая безопасность, рефлексия.*

**Введение.** Требования современного мира диктуют необходимость подготовки инициативных и нестандартно мыслящих специалистов. Подростковый период является наиболее благоприятным (сензитивным) для развития креативности, так как именно в это время активно формируются навыки самоанализа, потребность в самовыражении и признании со стороны окружающих. Однако рамки стандартной школьной программы с ее ориентацией на единые результаты часто ограничивают свободу творчества.

Учреждения дополнительного образования, в частности детские школы искусств (ДШИ), обладают мощным развивающим ресурсом: отсутствие жестких стандартов, вариативность программ и нацеленность педагогов на индивидуальность ребенка. Тем не менее, на практике этот потенциал используется не полностью. Подростки нередко демонстрируют страх перед ошибкой, избегают публичной оценки и выбирают шаблонные пути решения задач. Это обосновывает актуальность разработки специального психолого-педагогического сопровождения в условиях ДШИ.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс психолого-педагоги-

ческих условий, способствующих развитию творческого потенциала подростков в процессе дополнительного образования.

**Теоретический обзор.** В психологии существует несколько подходов к пониманию творческого потенциала. В рамках деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) творчество рассматривается как высшая форма активности, развиваемая через присвоение культурного опыта. Д. Б. Богоявленская описала креативность как личностное свойство и предложила метод «креативного поля». Психометрический подход (Дж. Гилфорд, Е. Торренс) трактует креативность как дивергентное мышление, поддающееся измерению. Личностно-ориентированный подход (А. Маслоу, К. Роджерс) видит в творчестве проявление самоактуализации личности.

Отечественные исследователи определяют творческий потенциал как интегративное качество, объединяющее когнитивный, личностный и эмоционально-волевой компоненты. Для подросткового возраста характерны чувство взрослости, потребность в признании, развитие рефлексии, но при этом повышенная тревожность и боязнь публичной ошибки (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, И. В. Дубровина). Эти возрастные особенности обязательно должны учитываться при организации развивающей работы.

**Методы и организация исследования.** Эмпирическая часть работы выполнена на базе МБОУ ДО «ДШИ им. Т. И. Матвеевой» п. Увельский Челябинской области. В исследовании приняли участие 16 подростков в возрасте 11–14 лет, осваивающих программы музыкального и художественного отделений (по 8 человек). Отбор участников осуществлялся методом сплошной выборки; от родителей было получено информированное согласие.

Для оценки исходного уровня креативности применялся комплекс из трёх методик:

1. Краткий тест творческого мышления Е. Торренса (адаптация Е. Е. Туник), позволяющий измерить вербальную и невербальную креативность по параметрам «беглость», «гибкость» и «оригинальность» [7];

2. Опросник «Личностные креативные характеристики» Ф. Вильямса (адаптация Е. Е. Туник), направленный на выявление любознательности, воображения, склонности к риску и предпочтения сложных идей [8];

3. Проективная методика «Несуществующее животное» (М. З. Дукаревич), использовавшаяся для оценки оригинальности и разработанности создаваемого образа.

Диагностика проводилась в индивидуальном порядке и в малых группах (по 4–5 человек) в отдельном кабинете. Обработка результатов велась с помощью методов описательной статистики.

**Результаты констатирующего этапа.** Анализ первичных данных показал, что средние баллы по тесту Торренса (по 10-балльной шкале) находятся в диапазоне 4,0–4,8. Наиболее низкие значения зафиксированы по шкалам оригинальности (вербальная — 4,0; невербальная — 4,1), что указывает на приверженность подростков шаблонным решениям. Показатели вербальной беглости составили 4,6, гибкости — 4,3; невербальной беглости — 4,8, гибкости — 4,5.

По опроснику Вильямса были получены следующие средние значения: любознательность — 10,9; воображение — 10,3. При этом склонность к риску оказалась на уровне 8,5, а предпочтение сложных идей — 9,1. Низкие баллы по этим двум шкалам свидетельствуют о страхе ошибки и избегании нестандартных задач.

В рисунках по методике «Несуществующее животное» средняя оценка оригинальности составила 1,2 балла, разработанности — 1,5 балла (из 3 возможных). Преобладали типичные образы (кошка с крыльями, дракон, рыба с ногами), что подтверждает недостаточный уровень развития воображения.

Вывод по констатирующему этапу: исходный уровень творческого потенциала подростков характеризуется средними и низкими показателями, высоким страхом ошибки и низкой склонностью к риску. Это обосновывает необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы.

**Обсуждение и комплекс психолого-педагогических условий.** На основе теоретического анализа (Л. С. Выготский, Д. Б. Богоявленская, И. А. Баева) и результатов первичной диагностики был разработан комплекс, включающий три взаимосвязанных условия.

*Первое условие — создание атмосферы психологической безопасности.* Как отмечает И. А. Баева, психологическая безопасность в образовательной среде — это «состояние, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении» [2, с. 15]. В рамках этого условия ошибка перестает быть «провалом» и становится ресурсом для анализа. Педагог использует специальные приемы: вводит групповые правила («Любая идея имеет право на существование», «Мы не критикуем, мы развиваем»), задает безоценочные вопросы к ошибкам, применяет упражнения с запланированной ошибкой и «Я-сообщения».

*Второе условие — организация рефлексии собственной творческой деятельности с учётом возрастных особенностей.* Подростки стремятся к самостоятельности, поэтому важно создавать ситуации для осмысления собственных действий. Используются вопросы после заданий («Что было самым трудным?», «Что бы ты изменил?»), аудиозапись игры, фотографирование этапов работы и ведение дневника творчества.

*Третье условие — реализация программы «Творческая лаборатория подростка».* Программа включает тренинги генерации идей (мозговой штурм, метод фокальных объектов, синектика, ментальные карты), коллективные проекты и открытые задания с вариативностью и свободой выбора.

**Результаты контрольного этапа.** После реализации фрагмента программы (3 занятия) была проведена по-

вторная диагностика. По всем показателям зафиксирована положительная динамика. Наибольший прирост отмечен по шкалам «склонность к риску» (+1,3) и «невербальная беглость» (+1,2).

По тесту Торренса средние баллы возросли: вербальная беглость — до 5,8; вербальная гибкость — до 5,4; вербальная оригинальность — до 5,1; невербальная беглость — до 6,0; невербальная гибкость — до 5,6; невербальная оригинальность — до 5,2.

По опроснику Вильямса: любознательность — 12,1; воображение — 11,5; склонность к риску — 9,8; предпочтение сложных идей — 10,2.

По методике «Несуществующее животное»: оригинальность — 1,8; разработанность — 2,1.

Качественный анализ обратной связи показал, что подростки стали увереннее предлагать нестандартные идеи, меньше бояться критики и активнее включаться в групповые проекты. Это свидетельствует о снижении страха ошибки и повышении готовности к генерации идей.

**Ограничения исследования.** Небольшой размер выборки (16 человек) и краткосрочность формирующего этапа (3 занятия) не позволяют экстраполировать выводы о долгосрочных эффектах. Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением выборки, увеличением продолжительности программы и изучением отсроченных результатов.

**Заключение.** Проведенное исследование подтвердило эффективность выделенного комплекса условий. Создание атмосферы психологической безопасности, организация рефлексии и реализация специальной программы способствуют раскрытию творческого потенциала подростков. Предложенный комплекс может быть использован педагогами дополнительного образования и психологами в работе с подростками.

Литература:


1. Асмолов, А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. — 2015. — № 4. — С. 6–12.
2. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева. — Санкт-Петербург: Союз, 2002. — 271 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — Москва: Академия, 2012. — 320 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л. С. Выготский. — 3-е изд. — Москва: Просвещение, 1991. — 93 с.
5. Баева, И. А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И. А. Баева, В. В. Семикин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2005. — № 12. — С. 7–19.
6. Карабанова, О. А. Социальная ситуация развития ребенка в эпоху цифровизации / О. А. Карабанова. — DOI 10.11621/npj.2020.0204 // Национальный психологический журнал. — 2020. — № 2 (38). — С. 31–42.
7. Туник, Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: методическое руководство / Е. Е. Туник. — Санкт-Петербург: ИМАТОН, 1998. — 172 с. — ISBN 5–7822–0021–9.
8. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. — Санкт-Петербург: Речь, 2003. — 96 с.
9. Эльконин, Д. Б. Психология развития: учебное пособие / Д. Б. Эльконин. — Москва: Академия, 2001. — 144 с.
10. Яковлева, Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. — Москва: Флинта, 2019. — 240 с.
11. Ярошевский, М. Г. Психология творчества и творческие способности: избранные труды / М. Г. Ярошевский. — Москва: Академия, 2017. — 288 с.


## Профессиональная подготовка будущих логопедов в условиях цифровой образовательной среды вуза

Межлумова Наталья Сергеевна, аспирант
Донецкий государственный университет

**Почему цифровая среда стала обязательной частью подготовки логопеда?**

Современная логопедическая практика всё активнее опирается на цифровые инструменты: от электронных карт речевого развития и интерактивных тренажёров до платформ для дистанционных консультаций и программ анализа речи. Это не просто «удобство», а требование профессии: логопед должен уметь подбирать цифровые ресурсы под конкретные речевые нарушения, учитывать

особенности восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), соблюдать требования информационной безопасности и этично использовать данные [1, с. 5].

Для вуза это означает, что цифровая образовательная среда (ЦОС) перестаёт быть «надстройкой» над учебным процессом и становится его каркасом. Подготовка будущего логопеда в таких условиях — это не обучение «работе с компьютером», а формирование цифровой компетентности как профессиональной характеристики [2, с. 43].

**Что входит в цифровую компетентность логопеда?**

С точки зрения профессиональной подготовки, цифровая компетентность будущего логопеда складывается из нескольких взаимосвязанных компонентов. И первым из них является **общепользовательский уровень**: уверенное владение базовыми цифровыми инструментами (текстовые и табличные редакторы, облачные хранилища, видеосвязь, LMS-платформы). Это фундамент, без которого невозможно дальнейшее освоение предметных инструментов.

Второй **информационный компонент**: умение искать, оценивать и отбирать цифровые ресурсы для логопедической работы. Важно различать научно обоснованные методики и «модные» приложения, проверять достоверность источников и учитывать возрастные и речевые особенности детей.

Третий **коммуникативный и организационный компонент**: навыки цифрового взаимодействия с коллегами, родителями и детьми. Сюда входят дистанционные консультации, ведение электронной документации, организация совместной работы в облачных сервисах, соблюдение норм цифровой этики и защиты персональных данных.

Четвёртый **предметно-педагогический (логопедический) компонент**: владение специализированными инструментами — интерактивными пособиями, программами для анализа просодики и звукопроизношения, тренажёрами для автоматизации звуков, цифровыми материалами для развития фонематического слуха и связной речи. Критически важно умение адаптировать цифровые инструменты под индивидуальные образовательные маршруты детей с разными речевыми нарушениями [4, с. 89].

Именно этот комплекс компетенций должен быть отражён в учебных планах и рабочих программах вуза. Отсюда мы переходим к следующему вопросу, как же перейти от теории к практике и реализовать цифровую среду в вузе. Можно сказать о том, что эффективная подготовка возможна только тогда, когда цифровая среда вуза не просто «есть», а спроектирована как инструмент профессионального развития. Ключевые элементы такой среды:

— **LMS-платформа как ядро учебного процесса**. В ней размещаются не только лекции и задания, но и образцы профессиональных артефактов: шаблоны речевых карт, примеры конспектов с цифровыми вставками, подборки верифицированных онлайн-ресурсов.

— **Доступ к специализированным программам и базам данных**. Это могут быть демоверсии логопедических тренажёров, коллекции аудио- и видеоматериалов для анализа, базы научных статей и методических рекомендаций.

— **Инструменты для совместной работы**. Облачные документы, доски для мозговых штурмов, сервисы для создания интерактивных упражнений — всё это позволяет студентам учиться не только «про цифры», но и «в цифре».

— **Симуляторы и кейс-лаборатории**. Виртуальные кейсы, где студент должен выбрать цифровые инструменты для решения конкретной логопедической задачи, помогают соединить теорию и практику [5, с. 67].

Чтобы цифровая компетентность формировалась системно, её нужно встраивать в разные типы дисциплин и практик. В общепедагогические и методические курсы — добавлять модули по цифровой дидактике: как проектировать занятия с использованием цифровых инструментов, как сочетать традиционные и цифровые методы, как оценивать эффективность цифровых ресурсов [2, с. 112].

В предметные логопедические дисциплины — включать задания на подбор и адаптацию цифровых материалов под конкретные нарушения речи. Например, задание: «Подберите 3 цифровых ресурса для автоматизации звука [р] у ребёнка 5 лет с дизартрией и обоснуйте выбор с учётом его моторных и когнитивных особенностей».

В практики (в том числе дистанционные) — ставить задачи по ведению электронной документации, проведению онлайнконсультаций с родителями, анализу видеозаписей занятий с точки зрения использования цифровых инструментов.

В проектную деятельность — предлагать студентам разрабатывать собственные цифровые продукты: интерактивные упражнения, подборки материалов для родителей, миникурсы по развитию речи.

Пример формата, который хорошо работает в вузе: смешанная модель «лекция + цифровая лаборатория». На лекции разбираются теоретические основы и критерии отбора ресурсов, а на лабораторной работе студенты в цифровой среде вуза подбирают и тестируют инструменты, оформляют результаты в виде методических рекомендаций и защищают их [6, с. 108].

Таким образом, мы приходим к тому, что и в теории, и на практике всё выглядит очень удобно. Однако даже в этой идее есть риски и ограничения. При внедрении цифровых технологий важно учитывать специфику логопедической работы.

В работе необходимо помнить о балансе «цифра — живое взаимодействие». Логопедия — это контакт с ребёнком, тонкая настройка обратной связи, учёт невербальных сигналов. Цифровые инструменты должны усиливать, а не заменять этот контакт.

Ещё один момент, это доступность и инклюзивность: не все цифровые решения одинаково подходят для детей с разными нарушениями. Будущий логопед должен уметь адаптировать и модифицировать цифровые материалы.

Также нельзя не отметить вопрос о безопасности и этике. Работа с персональными данными детей, использование фото- и видеоматериалов, онлайн-консультирование — всё это требует чёткого понимания правовых и этических норм.

Поэтому в программу подготовки обязательно включают модуль по цифровой этике и информационной безопасности, а также разбор типичных ошибок при использовании цифровых инструментов в работе с детьми с ОВЗ.

Для объективной оценки цифровой компетентности будущих логопедов необходимо использовать комплексный подход. Как один из инструментов оценки можно использовать портфолио цифровых артефактов. В него входят подборки ресурсов, разработанные интерактивные упражнения, методические рекомендации по использованию цифровых инструментов. Также подойдут кейсзадания, когда студенту предлагают реальную или смоделированную профессиональную ситуацию и просят выбрать и обосновать цифровые решения. Для итоговой работы можно предложить студентам защиту проекта.

Это может быть разработка цифрового модуля занятия, подбор комплекса инструментов для определённой категории детей или план внедрения цифровых технологий в работу логопункта.

Рефлексия и самооценка. Важно, чтобы студент мог критически оценить свои цифровые навыки, определить зоны роста и сформулировать план дальнейшего профессионального развития в цифровой среде [3, с. 27].

**Заключение**

Профессиональная подготовка будущих логопедов в цифровой образовательной среде вуза — это не про «обучение компьютерам», а про формирование целостной профессиональной позиции: умение осознанно и этично использовать цифровые инструменты для решения реальных логопедических задач. Эффективная модель подготовки сочетает теоретическую базу, практико-ориентированные задания в цифровой среде, проектную деятельность и комплексную оценку результатов. Такой подход позволяет готовить логопедов, которые уверенно чувствуют себя в современной образовательной среде и могут максимально эффективно помогать детям с речевыми нарушениями.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата). — Официальный сайт Минобрнауки России.
2. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования: психологопедагогические и технологические аспекты. — М.: ИИО РАО, 2018.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
4. Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю. Коррекционноразвивающая работа с детьми, имеющими нарушения речи. — СПб.: Речь, 2015.
5. Кукушкина О. И. Использование информационных технологий в специальном образовании: теория и практика. — М.: Просвещение, 2017.
6. Алмазова А. А., Лагутина А. В., Любимова М. М. Подготовка будущих логопедов к использованию digitalинструментария в эпоху цифровой коммуникации // Наука и школа. — 2024. — № 4. — С. 105–114.

## Использование нейротехнологии в коррекционной работе учителя-логопеда с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи

Рябченко Оксана Евгеньевна, учитель-логопед
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 20 пос. Степной МО Ейский район (Краснодарский край)

В настоящее время одной из актуальных проблем детской патологии является нарушение речи. Речь представляет собой сложнейшую совокупность нервных процессов, осуществляемых при совместной деятельности различных участков головного мозга. Речевые процессы являются сложнейшей системой сенсомоторных координаций, имеющих свою специфическую организацию [4, с. 6].

Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют хронические заболевания, у них наблюдается нарушение речевого дыхания, общей и мелкой моторики, мышечное напряжение, заторможенность, повышенная утомляемость, заметное отставание в показателях основных физических качеств. Тяжелые нарушения речи имеют под собой физиологическую основу — поражение или дисфункцию определенных мозговых областей. Следовательно, возникают нару-

шения высших психических функций. Высшие психические функции — это специфические психические функции человека. К ним относят память, внимание, мышление, восприятие, воображение и речь. Развитие психики человека происходит за счет всех этих функций. Речи отведена одна из самых важных функций, которая страдает в первую очередь. Нарушаются все основные компоненты речевой системы: звукопроизношение, фонематические процессы, словарный запас, грамматический строй речи, связность речи [3].

Очень часто традиционные логопедические подходы к коррекции речевых нарушений у детей оказываются недостаточно эффективными, что требует подключения других методов и форм коррекционной работы [4, с. 5].

В последние годы все большее распространение получают нейротехнологии. Эти технологии неразрывно связаны с молодой научной дисциплиной — нейропсихологией, которая помогает понять мозговые механизмы различных нарушений развития, расширить спектр диагностических методов, анализировать структуру дефекта пострадавшей функции (выделение первичных и вторичных симптомов) для понимания компенсаторных перестроек и выбора методов направленного воздействия, выбирать оптимальные методы коррекционной работы с опорой на закономерности межзональных взаимодействий в мозге [1, с. 10].

Еще в 1810 г. венский исследователь Ф. Галль доказал, что речь связана с механизмом развития головного мозга. В книге «Анатомия и физиология нервной системы» он описал ряд случаев поражения головного мозга, а именно лобной доли, сопровождавшихся нарушениями речи. Ф. Галль на основании экспериментальных исследований пришел к выводу о том, что речь является механическим выражением мыслей, склонностей, чувств и талантов человека, каждое из которых локализовано в определенной части коры мозга. В 1825 г. Ж. Буйо опубликовал доклад «Клинические исследования, позволяющие показать, что потеря речи соответствует поражению передних долей мозга, и подтверждающие мнение Ф. Галля о локализации артикулируемой речи» [2, с. 12].

Нейропсихология охватывает как общие проблемы организации высших психических функций, так и практические медицинские аспекты в области топической неврологической диагностики, клинической психологии, дефектологии, логопедии. Нейропсихологические методы не только являются важнейшими инструментами распознавания тонких нарушений гнозиса, праксиса, речи и других высших психических функций, но и позволяют с большой степенью точности определить связь этих расстройств с конкретными корковыми зонами [1, с. 4].

Таким образом, в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи необходим системный подход в коррекции речи и развитии познавательных психических процессов. Применение комплекса нейрокоррекционных упражнений позволяет развить проблемные, отстающие функции головного мозга и тем самым способствовать формированию речевой активности у детей.

Поэтому, чтобы повысить результативность логопедических занятий, в своей работе я использую различные нейропсихологические игры и упражнения. Эффективность нейроигр состоит в том, что они позволяют активизировать межполушарное взаимодействие, целью которого служит оздоровление и гармонизация всего организма, развитие способностей ребенка или коррекция нарушений.

Нейротехнологии — это здоровьесберегающие технологии, которые способствуют улучшению памяти, внимания, логического мышления, пространственных представлений, мелкой и крупной моторики, снижению утомляемости и повышению работоспособности у дошкольников.

В своей работе я использую нейроигры и нейропсихологические упражнения на всех этапах постановки и автоматизации звуков.

**Упражнения на этапе выполнения артикуляционной гимнастики:**

***1. «Пес сердится».***

Улыбнуться. Покусать середину языка и ритмично сжимать все пальцы в кулак (сначала правая рука, затем левая рука, потом одновременно).

***2. «Расческа — вкусное варенье».***

Улыбнуться. Облизать верхнюю губу и одновременно почесать всеми пальцами одну ладонь, затем другую ладонь.

***3. «Чистим зубки».***

*1-й вариант.* Улыбнуться и двигать языком влево-вправо за верхними резцами и одновременно двигать вверх-вниз указательным пальцем правой руки.

*2-й вариант.* Улыбнуться и двигать языком влево-вправо за нижними резцами и одновременно двигать вверх указательным пальцем правой руки, вниз — указательным пальцем левой руки.

***4. «Лошадка».***

Улыбнуться, пощелкать языком и одновременно ритмично сжимать все пальцы в кулак (обеими рукам одновременно).

***5. «Накажем непослушный язычок».***

Улыбнуться. Положить язык между губами, произнести «пя-пя-пя» и одновременно почесать всеми пальцами правую ладонь, затем левую.

***6. «Индюк».***

Языком сделать «болтушку» («бл-бл-бл») и одновременно сжимать и разжимать пальцы обеих рук.

***7. «Окошко».***

*1-й вариант.* При открывании и закрывании рта руки одновременно выполняют соответствующее движение (открывают и закрывают «клювик»).

*2-й вариант.* При открывании и закрывании рта правая (затем левая) рука выполняет соответствующее движение (открывает и закрывает «клювик»).

**На этапе автоматизации и дифференциации звуков** предлагаю ребенку **зеркальное рисование,** когда ребенок рисует одновременно двумя руками узоры, произнося нужный звук [5, с. 12]. Данное упражнение помогает ввести в активную речевую деятельность поставленный звук, синхронизировать работу обоих полушарий мозга, развивает мелкую моторику, координацию, пространственное мышление и внимание.

**Нейроигры на этапе автоматизации поставленных звуков:**

***1. «Трудолюбивая пчелка».***

Дошкольник проводит пальчиком правой (затем левой) руки по дорожке, произнося отчетливо звук [Ж] — «ж-ж-ж».

***2. «Выложи узор».***

Ребенок выкладывает определенный узор из разноцветных пуговиц одновременно двумя руками, произнося нужный звук.

***3. «Колечко».***

Дошкольник поочередно перебирает пальцами обеих рук, соединяя их в кольцо с большим пальцем. При этом проговаривает определенный звук или слог (цепочку слогов) с автоматизирующим звуком (например, «УР-АР-ИР-ЕР»).

***4. «Геометрические фигуры».***

Ребенок рисует любую геометрическую фигуру (например, круг) зеркально двумя руками на двух листах в клетку, произнося нужный слог (например, «ЛА»).

***5. «Будь внимательным»*** (карточки с рисунками и жестами).

Дошкольнику нужно рассмотреть карточки с рисунками, которые начинаются на поставленный звук. Каждая карточка соответствует определенному жесту. Ребенок называет предмет и показывает жест. Когда дошкольник запомнит все предметы и жесты, ему показывают только картинку, а он вспоминает жест и демонстрирует его. Затем наоборот.

***6. «Веселые ладошки».***

Два ребенка становятся друг против друга. Дети одновременно хлопают в ладоши, а потом соединяют ладони перед собой (правую с левой, левую с правой), при этом ритмично проговаривают чистоговорку с автоматизирующим звуком. Например:

Цу, цу, цу — я везу овцу.

Цо, цо, цо — Лялино лицо (умыли мы лицо).

Це, це, це — сидели на крыльце.

Цы, цы, цы — ели огурцы.

Ца, ца, ца — белая овца [4, с. 34].

***7. «Найди пару».***

В данной игре необходимо одновременно двумя руками находить одинаковые предметы слева и справа и называть их, четко проговаривая автоматизирующий звук.

***8. «Во саду ли, в огороде».***

На листе бумаги изображены овощи и фрукты. Задача ребенка — произнести и обвести зеленым фломастером овощи или фрукты, в названиях которых есть звук [Л], левой рукой, а овощи или фрукты, в названиях которых нет звука [Л], обвести желтым карандашом правой рукой.

**Нейроигры на этапе дифференциации поставленных звуков:**

***1. «Машинки».***

Ребенок на звук [З] катает по столу зеленую машинку правой рукой, на звук [С] — синюю машинку левой рукой.

***2. «Ушки — рожки».***

Если ребенок услышит звук [Ш], он должен показать правой рукой «ушки зайчика» (сложить вместе указательный и средний пальцы, а остальные пальцы оставить свободными). Если звук [Ж] — показать левой рукой «рожки» (**сжать пальцы в кулак, указательный палец и мизинец выставить вперед**, а остальные пальцы при этом остаются сжатыми).

***3. «Ухо — нос».***

Дошкольнику показывают картинки с предметами, которые начинаются на звуки [Р], [Л]. Ребенок четко произносит слово и выполняет определенное задание. Если слово начинается на звук [Р], он должен правой рукой взяться за кончик носа, левой — за противоположное ухо. Если слово начинается на звук [Л], то наоборот.

***4. «Поймай звук».***

Ребенка просят внимательно послушать слова. Если в слове есть звук [Ш], он берет синий карандаш правой рукой, если звук [С] — зеленый карандаш левой рукой. Если в слове есть и звук [Ш], и звук [С], он должен положить карандаши двумя руками одновременно.

***5. «Су-джок».***

Дошкольник надевает на каждый пальчик левой руки (затем правой) металлические колечки, а затем их снимает, при этом произносит слова с дифференцирующими звуками.

Таким образом, нейроигры и нейроупражнения оказывают положительное влияние на процесс обучения детей дошкольного возраста. Нейротехнологии снижают усталость, способствуют исправлению недостатков речевого развития дошкольников, развивают познавательные психические процессы.

Литература:

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учебное пособие / Т. Г. Визель. — М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2005. — 384 с.
2. Смирнова, И. А. Логопедия : иллюстрированный справочник / И. А. Смирнова. — СПб. : КАРО, 2014. — 232 с. : ил.
3. Соловетская, Н. Н. Применение нейропсихологических игр в коррекционной работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи на этапе автоматизации трудных звуков / Н. Н. Соловетская // Образовательная социальная сеть. — URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2024/04/14/primenenie-neyropsihologicheskih-igr-v-korrektsionnoy-rabote
4. Сорочинская, Т. В. Оптимизация логопедической работы по формированию фонетической и просодической стороны речи у детей с поражениями центральной нервной системы : методические рекомендации / Т. В. Сорочинская. — Томск : Графика, 2013. — 40 с.
5. Трясорукова, Т. П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей : рабочая тетрадь / Т. П. Трясорукова ; под ред. Д. А. Волковой. — Ростов н/Д : Феникс, 2020. — 60 с.

# Преимущества довузовского военного образования в системе подготовки будущих офицеров

Сорока Марина Сергеевна, педагог — организатор учебного курса
Санкт-Петербургское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

*В статье автор указывает на различия подготовки выпускников общеобразовательных средних школ и довузовских военных учебных заведения и рассматривает преимущества последних.*

***Ключевые слова:*** *довузовские военные учебные заведения, Министерство обороны, подготовка, дисциплина, образование.*

Военное образование в нашей стране по многим причинам является престижным. Во-первых, это серьезная профессиональная подготовка и гарантия трудоустройства после окончания военного вуза. Во-вторых, это социальные гарантии и достойная пенсия после безупречной службы. Также безусловно, возможность карьерного роста, научной деятельности, и тп.

Формирование образа будущей профессии у молодых людей, которые выбирают военное училище, если они не имеют примера перед глазами — отца, деда, близких родственников, — происходит на основании литературы, фильмов, то есть эмоциональных впечатлений, не подкрепленных жизненным опытом.

При так называемой «советской системе» образования существовал социальный лифт, позволяющий постепенно, ступень за ступенью, от сельской семилетки подняться до университета. Именно поэтому в биографиях многих ученых и выдающихся государственных деятелей прослеживается путь «от сохи до кафедры». В современной России существует Федеральный государственный образовательный стандарт, который призван обеспечить единство образовательного пространства в государстве, преемственность ступеней образования и определенную гибкость, отвечающую актуальным потребностям общества. К сожалению, современный подросток, не имеющий отношения к военной среде вообще, особенно из глубинки, испытывает сложности с поступлением в военный вуз. Тем более, на задний план отходит основная задача военного образования — подготовка кадров для различных видов вооруженных сил, родов войск и специальных войск, которые подошли к выбору военной профессии осознанно, были правильно замотивированны и готовы защищать свою Родину и интересы своего народа [7].

Авторы исследований о военно-патриотическом воспитании молодежи в Российской федерации в современном обществе [1] указывают, что именно от вооруженных сил зависит, какое будущее ждет наше государство. При этом подчеркивается, что обучение и переподготовка возможны на разных этапах обучения, но воспитание патриотических чувств и гражданского самосознания должно начинаться как можно раньше и быть систематическим.

Система военно-профессиональной ориентации в нашей стране имеет длинную историю и довольно успешно выполняет свои задачи — просветительные и информационные. Однако для подготовки к поступлению в высшее военное учебное заведение наилучшим стартом является довузовское военное образование. Обучение в военных вузах действительно связано с рядом сложностей, и они по-разному затрагивают как абитуриентов без специальной подготовки (например, выпускников гражданских школ), так и тех, кто прошёл довузовскую военную подготовку (кадеты, юнармейцы). Рассмотрим эти проблемы подробнее.

1. Прежде всего у молодого человека происходит резкая смена образа жизни. Военная жизнь регулируется Уставом. Привыкнуть к жёсткому режиму, жизни в казарме, беспрекословному подчинению и постоянной коллективной деятельности — серьёзный стресс. Адаптация к жесткому распорядку происходит медленно. Безусловно, строгий распорядок жизнедеятельности и необходимость подчиняться правилам для неподготовленного бывшего школьника являются испытанием. Осознание разумности и необходимости жестких требований приходит либо с опытом, либо воспитывается с детства.

Вариант обучения в довузовском среднем военном учебном заведении, как правило, выбирают семьи, где ценят дисциплину, стабильность и перспективы службы в структурах обороны и безопасности. Ребенок получает среднее образование в специализированном военном училище, живет в закрытой среде, привыкает к режиму и ответственности за результат. Воспитанники довузовских военных учебных заведений приходят в военный вуз со сформированной привычкой к жизни по Уставу. Смена образа жизни происходит у них намного раньше — с 10–11 лет, они адаптированы к условиям армейской дисциплины и в целом психологически более готовы к жёстким условиям военной среды.

2. В довузовском военном учебном заведении очень серьезный подход к обучению воспитанников. Помимо требований к успеваемости и ориентировании на высокие баллы, у обучающихся воспитываются навыки самостоятельной работы (самоподготовка, составление конспектов, подготовка учебных проектов). Проводится углублённая подготовка по ключевым предметам. В старших классах организовано профильное обучение: физико-математических, лингвистических, химико-биологических или обо-

ронно-спортивных дисциплин. Это даёт прочную базу для успешного освоения сложной программы военного вуза.

Обычная средняя школа не в состоянии дать такую комплексную подготовку по многим причинам — региональные особенности, кадровый голод, невысокие требования к обучающимся, ограниченная материальная база, расчет на самостоятельную работу родителей по подготовке к поступлению, репетиторство и т. д.

Выпускники же довузовских военных учебных заведений получают не только прекрасное среднее общее образование, но также воспитывают характер, формируют мировоззрение и сознательное отношение к выбранному профессиональному пути. С суворовцами, нахимовцами, кадетами т т. п., проводится систематическая воспитательная работа, политическое информирование и разъяснение исторической ситуации, профессиональная ориентация, делается акцент на патриотические чувства и воспитание гордости за своих однокашников, земляков, сограждан. Воспитанники обязательно участвуют в волонтерской деятельности, встречаются в действующими военнослужащими и героями — участниками боевых действий. [8] С первого курса воспитанникам прививается гордость за принадлежность к военному сословию, вооруженным силам. Воспитанники знают, для чего они учатся, что получат в итоге, и что потеряют в случае нерадивой учебы и нарушений дисциплины. До выпуска из среднего военного учебного заведения также отчисляется определенный процент воспитанников, однако к старшему курсу абсолютное большинство понимает и готово к освоению профессии защитника Родины.

3. Психологическая незрелость. В условиях строгой иерархии и постоянного взаимодействия с разными людьми у некоторых молодых людей может возникать чувство неуверенности, тревожность или даже конфликты. Неадекватная самооценка (завышенная или заниженная) мешает объективно оценивать свои силы и выстраивать стратегию учёбы. Могут возникнуть проблемы с коммуникацией. Если до поступления в военный вуз человек мало общался в коллективе, ему может быть сложно найти общий язык с однокурсниками и преподавателями, что влияет на атмосферу в учебной группе, взводе и др. и эффективность обучения.

В довузовском военном учебном заведении воспитанники получают психологическую и организационную поддержку. Это является частью образовательного и воспитательного процесса. Во время обучения ребята регулярно проходят мониторинг у психологов — к выпуску их психологический профиль уже максимально соответствует требованиям военных вузов. Кроме того, кадровые службы училищ централизованно собирают документы и медицинские справки, что минимизирует ошибки при взаимодействии с военкоматами.

4. Трудности у выпускников школ вызывает и отсутствие системной физической подготовки. Требования к физической форме в военных вузах высокие. Если у абитуриента слабая база (недостаток тренировок, проблемы со здоровьем), это напрямую скажется на оценках и возможности продолжать обучение.

Стандарты физического воспитания в довузовских военных учебных заведениях синхронизированы с требованиями вступительных испытаний в военные вузы. В результате выпускники стабильно показывают высокие результаты при сдаче нормативов.

5. Отдельная проблема — осознанный выбор профессии, гражданская зрелость и готовность к защите Отечества в любой момент. Помимо учёбы и военной подготовки, в довузовских специализированных военных учебных заведениях уделяют внимание духовно-нравственному воспитанию (формирование патриотизма, чувства долга, чести), развитию лидерских качеств, умения работать в коллективе, эмоциональной устойчивости и способности к самоанализу. Жизнь в закрытом интернатном коллективе с регламентированным укладом тоже формирует дисциплину, организованность и ответственность.

Риски отчисления из военного вуза, безусловно, существуют всегда. Если не касаться объективных причин- ухудшение здоровья, семейные обстоятельства и т. п., то причины обычно две — нарушение дисциплины и проблемы с успеваемостью. Однако, в обычном вузе, тем более, если форма обучения не бюджетная, — и студентом, и окружением, отчисление воспринимается как досадное недоразумение, которое можно исправить либо вообще поменять место учебы. Современное общество воспитывает молодых людей, которые имеют цели, касающиеся, в основном, личного успеха. Ради своих личных интересов студенты готовы бросать учебу и начинать заново с другой стороны, пробовать различные виды деятельности, Например, выпускник школы выбирает военную специальность широкого профиля — системы автоматизированного управления. Он прекрасно осознает все возможности применения специальности в мирном обществе, понимает, что обучение бюджетное, просчитывает выгоду для себя и, в лучшем случае, заключает очередной контракт, а в худшем все заканчивается контрактом в училище. Вывод — армия не получила квалифицированного специалиста, бюджетные деньги потрачены впустую, общество увидело пример очередной манипуляции в образовании.

Выпускники довузовского военного учебного заведения с первого года обучения воспитываются в духе уважения к своему государству, вооруженным силам, участвуют в патриотических акциях, у них формируется понимание тех или иных исторических событий и современной политической ситуации в мире. Кроме того, воспитанники изучают традиции своего учебного заведения, биографию героя, имя которого оно носит, а также воспитываются в духе сопричастности к воинскому братству. В семьях многих воспитанников есть герои, участники вооруженных конфликтов, что также формирует патриотическое мировоззрение и готовность продолжить дело своих отцов и братьев. Проще говоря, к окончанию обучения в суворовского или нахимовском училища, вы-

пускники знают определенно, что именно они будут делать дальше, выбирают дальнейшую военную специальность и отдают себе отчет о трудностях военной службы.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение в довузовских военных специализированных учебных заведениях несет значительные преимущества перед выпускниками обычных среднестатистических школ., такие как:

Более быстрая и более легкая адаптация в закрытом вузе. Наличие первичных навыков: строевая подготовка, основы обращения с оружием, понимание армейской дисциплины.

В специализированном военном учебном заведении воспитанники получают отличную разностороннюю физическую подготовку, синхронизированную с требованиями вступительных испытаний в военные вузы.

Выпускники проходят отбор и психологическую оценку, что значительно снижает стресс при поступлении в военный вуз, и в целом психологически более готовы к жёстким условиям военной среды.

В учебный план с младших курсов включены дисциплины, которые напрямую знакомят с азами военной службы: основы тактики, строевая и огневая подготовка, защита от оружия массового поражения. Это помогает подростку осознанно выбрать путь и понять, подходит ли ему профессия офицера.

Выпускники получают комплексное качественное среднее общее образование, соответствующее нормативам ФГОС, с углубленной подготовкой по предметам, имеющим значение для освоения будущей военной специальности, и стабильно показывают высокие результаты ЕГЭ.

В итоге выпускник получает не просто «подтянутую» школьную программу, а целостную базу: знания, навыки, психологическую устойчивость и чёткое понимание своего будущего пути. Это серьёзно повышает шансы успешно адаптироваться к учёбе в военном вузе и в дальнейшем эффективно служить. Ранняя профессиональная ориентация подростков способствует воспитанию гражданской зрелости и осознанной готовности в дальнейшем защищать свою Родину и свой народ.

Литература:

1. Барановский А. Б., Потапенко Г. М., Щекин Г. В. Система методов профессиональной ориентации. Основы профессиональной ориентации: Учебно-методическое пособие.-К., 1991.
2. Волков И. П. Цель одна — дорог много: Проектирование процессов обучения. М.: Просвещение, 1990.
3. Захаров Н. Н. Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация школьников.-М.; Просвещение, 2009.
4. Скачкова Г. С. Социальное партнёрство / председ. Ю. С. Осипов и др. — Большая Российская Энциклопедия (в 35 т.). — Москва: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2016. — Т. 31. Социальное партнерство — Телевидение. — С. 5. — 766 с.
5. Черникова Т. В. Профориентационная поддержка старшеклассников. М.: Глобус, 2006.- 256 с.
6. Дюкова Т. С. Современные формы и методы профориентационной работы в образовательном учреждении/ Электронный ресурс: http://ipk.68edu.ru/consult/uros/1543-konsult-sovr-formy-2013.html
7. Об утверждении Инструкции об условиях и порядке приема в военные образовательные учреждения высшего профессионального образования Министерства обороны Российской Федерации: Приказ Министра обороны РФ от 24.04.2010 № 100. — [Электронный ресурс]. -Режим доступа: http://anovikov.ru/books/nauch.pdf.
8. Воспитательная работа — Санкт-Петербургское суворовское военное ордена Почета училище Министерства Обороны Российской Федерации / Электронный ресурс: https://spbsvu.mil.ru/Obrazovanie/Vosp

## Формирование социально-бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями посредством адаптивного туризма

Терешкина Светлана Васильевна, воспитатель
ГБУ «Мой особый семейный центр «Роза ветров» (г. Москва)

Формирование бытовой самостоятельности является одним из важных направлений коррекционно-педагогической работы с детьми с особенностями психофизического развития. Овладение способами самообслуживания позволяет уменьшить зависимость ребенка от окружающих, способствует повышению его уверенности в своих силах, создает предпосылки для обучения другим видам деятельности.

Актуальные научные изыскания убедительно демонстрируют, что концепция «необучаемых» детей является ошибочной. Даже в случаях выраженных трудностей в обучении, применение целенаправленных методик, педагогических

приемов и дидактических средств, в сочетании с поэтапным освоением материала, глубокой дифференциацией и индивидуализацией образовательного процесса, позволяет достичь значимых результатов.

В целом образовательные перспективы этих детей во многом определяются глубиной имеющегося недоразвития, его структурой, своевременностью начатой коррекционно-педагогической работы. Особенно большое значение имеет правильно организованное, коррекционно-направленное специальное обучение и воспитание, адекватное возможностям ребенка и опирающееся на зону его ближайшего развития [1].

Поскольку в определенных видах деятельности лица с интеллектуальными нарушениями не выдерживают конкуренции с большинством сверстников, необходимо создать для них «ситуацию успеха», выбрать тот вид деятельности, в котором он будет успешен, причем сможет не только конкурировать со здоровыми сверстниками, но и опережать их [3].

Практика показывает, что даже самые «тяжёлые» дети при условии правильного обращения с ними стремятся к общению и активности. Для развития детей, имеющих отставание в умственном развитии, качество межличностных отношений приобретает основополагающее значение. Небезразлично: разговаривают с ним или нет; что о нём говорят; обращаются ли к нему и как; стараются ли его понять и как это делают. Полагают ли, что с ним нужно обходиться исключительно как с неподдающимся и неспособным к обучению объектом и им следует манипулировать, или же, несмотря на все коммуникативные трудности, воспринимают всерьёз и уважают как партнёра по коммуникации, в каком эмоциональном климате происходит это взаимное сближение, доверительное общение и взаимная оценка. [2]

Для формирования социально-бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями через практическую деятельность мы организуем инклюзивные выездные походы. Участники в ходе походов и выездных мероприятий последовательно осваивают навыки самообслуживания, бытовой ориентировки и взаимодействия в группе, а затем успешно переносят их в повседневную жизнь.

В туризме мы помогаем детям с особыми потребностями чувствовать себя комфортно и уверенно, организуя для них специальные занятия. Эти занятия включают в себя доступные виды деятельности — от повседневных дел до интересных увлечений и участия в жизни общества. При этом мы всегда учитываем, что нравится и что умеют сами дети.

В походных или выездных условиях естественным образом мы стремимся отрабатывать разные блоки:

— *Самообслуживание.* Одевание и раздевание с учётом погоды, приём пищи, в том числе приготовление простых блюд на костре или в походном гриле, гигиенические процедуры — умывание, чистка зубов в условиях ограниченного пространства, посещение туалета.

— *Бытовая ориентировка.* Сбор и разборка рюкзака, поддержание порядка в месте стоянки, уборка мусора, распределение обязанностей в группе — кто-то следит за водой, кто-то за дровами.

— *Социальные и коммуникативные навыки.* Взаимодействие в группе: умение слушать, просить о помощи, договариваться, следовать общим правилам. Это напрямую переносится на жизнь в обществе — в магазин, транспорт, школу.

— *Планирование и саморегуляция.* Следование маршруту, соблюдение временного графика, управление эмоциями в непривычной обстановке, преодоление небольших трудностей.

— *Безопасность.* Освоение правил обращения с походным снаряжением, осторожное поведение у воды или огня, умение вовремя обратиться за помощью.

Почему это работает? Организуя поход, мы создаем реальность ситуации. В обычной жизни многие бытовые задачи кажутся скучными или абстрактными. В походе они обретают смысл — поставить палатку, чтобы укрыться от ветра, дождя; приготовить элементарную еду, чтобы поесть, а чтобы идти дальше, нужно собрать вещи. Это повышает мотивацию у детей. Используем многократное повторение в разных контекстах — один и тот же навык, например, умывание можно отрабатывать в разных условиях на открытом воздухе — у ручья, возле палатки, а также у умывальника. Это помогает лучше закрепить действие и научиться переносить его в повседневность. Кроме этого, совместная деятельность требует взаимодействия, поддержки, распределения ролей. Это развивает эмпатию и навыки командной работы. Ну, и, конечно же, благодаря походу, мы создаем положительный эмоциональный фон у каждого ребенка. Природа, новые впечатления, общая цель обычно снижают тревожность, что создаёт благоприятные условия для обучения.

Чтобы процесс был эффективным и результат устойчивым, мы учитываем несколько моментов:

— *Индивидуализация.* Отталкиваемся от актуального уровня ребёнка. Некоторым требуется больше времени, наглядных подсказок (визуальное расписание, жесты) или поэтапное разбиения действия на мелкие шаги.

— *Сопровождение.* Ключевая роль — у взрослого. Он не делает всё за ребёнка, а сопровождает, задаёт наводящие вопросы, помогает вспомнить последовательность, поддерживает при трудностях.

— *Использование специальных приёмов* — составляем «социальные истории» — это короткие тексты или картинки, описывающие ситуацию и ожидаемое поведение; видеомоделирование — это показ действий на видео перед практикой; десенсибилизация — это постепенное знакомство с новыми или пугающими элементами похода.

— *Постепенное усложнение.* Начинаем с простых задач в знакомой обстановке, постепенно добавляя новые элементы — другой маршрут, больше участников, более сложные бытовые задачи.

— *Работа с переносом.* Важно специально обсуждать с ребёнком: «Где ещё в жизни тебе пригодится этот навык?» Это помогает закрепить связь между походным опытом и повседневной жизнью.

— *Учёт особенностей.* Если у ребёнка есть сенсорные особенности, например, чувствительность к шуму или ярким вспышкам, маршрут и условия адаптируем, чтобы не вызвать стресс.

Такую деятельность лучше начинать с небольших выездных мероприятий или «мини-походов» в ближайшем парке — это позволит отработать базовые навыки в менее стрессовой среде и наметить точки для дальнейшей работы.

Чек-листы, которые можно распечатать или показывать детям на планшете.

| для ребенка | для взрослого |
|---|---|
| *«Собираем мини-рюкзак»* | |
| Бутылка воды (подписана)<br>Влажные салфетки<br>Сухие салфетки/платок<br>Перекус (бутерброд/банан/печенье в контейнере)<br>Лёгкий дождевик или ветровка (по погоде)<br>Любимая маленькая вещь (игрушка/брелок) — для снижения тревожности | Визуальное расписание (4–5 картинок)<br>Аптечка (пластырь, антисептик, салфетки)<br>Запасная сухая одежда (хотя бы носки)<br>Плед/сидушка<br>Мусорный пакет<br>План маршрута с отметками «остановок» |
| *«Привал: что делаем по шагам»* | |
| Расстелить плед<br>Достать бутылку воды<br>Вымыть руки (влажной салфеткой)<br>Сесть на плед<br>Взять перекус<br>Съесть<br>Убрать обёртку в пакет<br>Сложить плед<br>*Этот чек-лист можно превратить в карточки: ребёнок выкладывает их по порядку и переворачивает после выполнения.* | |

**Примеры социальных историй — коротких текстов с опорой на картинки**

Социальную историю читаем перед походом 1–2 раза, а в день похода — ещё раз на старте. К каждому предложению прикладываем простую картинку (фото скамейки, бутылки, пледа и т. п.).

***Социальная история «Как мы идём по тропе».*** *Мы идём в парк. Сначала мы встречаемся у входа. Потом надеваем рюкзаки. Мы идём друг за другом: впереди взрослый, потом дети, сзади ещё один взрослый. Если я устану, я скажу: «Я устал». Тогда мы остановимся и посидим на скамейке. Я не убегаю вперёд и не отстаю. Когда мы дойдём до поляны, будет привал.*

***Социальная история «Что делаем на привале».*** *Мы пришли на поляну. Сначала расстилаем плед. Потом достаём бутылку воды и салфетки. Я мою руки влажной салфеткой. Сажусь на плед и беру свой перекус. Ем спокойно, не тороплюсь Обёртку кладу в пакет. Потом складываем плед и идём дальше.*

***Социальная история «Если мне страшно или я устал».*** *Иногда в походе бывает шумно или непонятно. Если мне страшно, я могу подойти к взрослому и сказать: «Мне страшно» или показать карточку «Помоги». Тогда взрослый поможет: мы сядем на скамейку, попьём воды, посмотрим на фото. Мне не нужно терпеть. Когда я отдохну, мы пойдём дальше или вернёмся домой.*

Литература:

1. Баряева, Л. Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программы, методические рекомендации / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков, А. П. Зарин. — Псков: ПОИПКРО, 1999. — 406 с.
2. Баряева, Л. Б. Знакомимся с окружающим миром: пособие для занятий с детьми дошкольного возраста / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — М.: Дрофа, 2007. — 63 с.
3. Данилюк, Л. Е. Критерии оптимальности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. Е. Данилюк // Управление социальной адаптацией детей с ограниченными возможностями здоровья. — 2010. — № 3. — С. 18–23.
4. Образование детей с множественными нарушениями развития: материалы международной научно-практической конференции «Обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития» (27–29 ноября 2013 года) / под науч. ред. Н. Н. Яковлевой. — СПб., 2014. — 352 с. — ISBN 978–5–9903711–2–5.

5. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. — М.: Теревинф, 2014. –432 с.

# Виртуальный музей в образовательном пространстве школы: возможности и риски

Турсунбаева Василиса Александровна, аспирант
Шуйский филиал Ивановского государственного университета

*В статье рассматриваются возможности и риски использования виртуального музея в образовательном пространстве школы. На основе анализа научно-педагогической литературы и практического опыта цифровизации школьных музеев выделены ключевые образовательные ресурсы виртуального музея: доступность культурно-исторического материала, интерактивность, междисциплинарность, поддержка проектной деятельности учащихся. Систематизированы риски: содержательные (научная достоверность, глубина интерпретации), организационно-педагогические (фрагментарность использования, недостаточная методическая подготовка педагогов), технические и инфраструктурные ограничения, а также риски, связанные с цифровым неравенством. Сделан вывод о необходимости педагогически обоснованного проектирования виртуального музея как элемента образовательной среды, а не разовой цифровой инициативы.*

***Ключевые слова:*** *виртуальный музей, школьный музей, цифровизация образования, образовательное пространство школы, музейная педагогика, риски цифровизации.*

## Введение

Цифровизация образовательного пространства школы затрагивает не только учебный процесс, но и формы воспитательной работы. Одним из заметных явлений последних лет становится перенос деятельности школьных музеев в цифровую среду: создание виртуальных музеев, цифровых экспозиций и онлайн-выставок.

Школьный музей традиционно выполняет функции сохранения локальной исторической памяти, гражданско-патриотического воспитания и организации проектной деятельности учащихся. Однако в условиях цифровой трансформации его воспитательный потенциал может быть существенно расширен — или, напротив, ослаблен, если цифровизация сводится к формальному переносу экспонатов в электронный формат.

В связи с этим возникает необходимость педагогической рефлексии: какие возможности открывает виртуальный музей для школы и какие риски сопряжены с его включением в образовательное пространство? Настоящая статья представляет собой обзорно-аналитическое исследование, цель которого — систематизировать возможности и риски использования виртуального музея в школьном образовании.

## Возможности виртуального музея в образовательном пространстве школы

Анализ публикаций, посвящённых цифровизации школьных музеев, позволяет выделить несколько групп образовательных возможностей.

1. Доступность и расширение аудитории. Виртуальный музей снимает пространственные и временные ограничения: материалы экспозиции доступны учащимся в любое время, а также могут быть представлены внешней аудитории — родителям, партнёрским школам, местному сообществу. Это особенно значимо для сельских школ и образовательных организаций, не располагающих ресурсами для создания полноценной физической экспозиции.

2. Интерактивность и вовлечённость. В отличие от традиционной экскурсии цифровой формат позволяет использовать интерактивные карты, 3D-модели, виртуальные туры и мультимедийные презентации. Исследователи отмечают, что такие форматы повышают мотивацию школьников к изучению истории и культуры родного края, делая материал более наглядным и личностно значимым.

3. Поддержка проектной деятельности. Создание виртуального музея силами учащихся представляет собой полноценный образовательный проект, в ходе которого подростки осваивают навыки поиска, отбора, систематизации и интерпретации историко-культурного материала, а также работы с цифровыми инструментами. Практический опыт показывает, что такая деятельность способствует формированию субъектной позиции учащегося и развитию метапредметных компетенций.

4. Междисциплинарный потенциал. Виртуальная экспозиция может объединять материал из разных предметных областей — истории, литературы, географии, искусства, информатики, — что создаёт условия для целостного восприятия культурно-исторического контекста.

## Риски и ограничения использования виртуального музея

Наряду с очевидными возможностями цифровизация школьного музея сопряжена с рядом рисков, которые

необходимо учитывать при проектировании образовательной деятельности.

1. Содержательные риски. Виртуальный музей, созданный учащимися при недостаточном научном руководстве, может воспроизводить неточные или упрощённые интерпретации исторических событий. Требование научной достоверности вступает в противоречие с доступностью и занимательностью цифрового контента. Кроме того, существует риск сведения музейной работы к оцифровке отдельных экспонатов без сохранения контекста и смысловых связей между ними.

2. Организационно-педагогические риски. Исследования фиксируют, что использование виртуальных музеев в школе нередко носит эпизодический характер и не интегрировано в образовательную программу. Педагоги могут испытывать затруднения методического характера: отсутствуют отработанные алгоритмы включения виртуального музея в урочную и внеурочную деятельность, недостаточно методических рекомендаций по организации проектной работы учащихся над цифровым контентом. Также существует риск имитации деятельности: виртуальный музей создаётся «для отчёта», а не как действующий образовательный инструмент.

3. Технические и инфраструктурные ограничения. Создание и поддержка качественного виртуального музея требуют определённой технической базы: оборудования для оцифровки материалов, программного обеспечения, стабильного доступа в интернет, хостинга для размещения ресурса. Школы с ограниченными ресурсами оказываются в неравном положении, что воспроизводит цифровое неравенство на институциональном уровне.

4. Риски, связанные с цифровой средой. Размещение материалов в открытом доступе требует соблюдения авторских прав и защиты персональных данных (в частности, при использовании семейных архивов и биографических материалов). Кроме того, цифровой формат не обеспечивает того эмоционального и тактильного опыта соприкосновения с подлинником, который составляет специфику традиционного музея.

**Обсуждение**

Проведённый анализ показывает, что виртуальный музей не является ни универсальным решением проблем школьного музея, ни угрозой традиционной музейной педагогике. Его образовательный потенциал реализуется при определённых педагогических условиях: научном руководстве содержанием, методической подготовке педагога, интеграции в образовательную программу, а не разовом использовании, а также при осознанном отношении к ограничениям цифрового формата.

Ключевой представляется установка на проектирование, а не на перенос: виртуальный музей должен создаваться как педагогически осмысленный проект, в котором цифровые инструменты служат достижению образовательных целей, а не выступают самоцелью. В этом случае он становится пространством, где учащиеся не просто потребляют готовый контент, но участвуют в его создании, осмыслении и публичной презентации — что соответствует современным представлениям о деятельностном и личностно ориентированном подходе в образовании.

**Заключение**

Виртуальный музей в образовательном пространстве школы обладает значительным потенциалом: он расширяет доступ к культурно-историческому материалу, поддерживает интерактивные и проектные форматы работы, способствует междисциплинарной интеграции. Вместе с тем его использование сопряжено с содержательными, организационно-педагогическими, техническими и этическими рисками. Эффективность виртуального музея как образовательного средства определяется не технологической формой, а качеством педагогического проектирования, лежащего в его основе.

Литература:

1. Харламова, О. Ю. Цифровизация школьного музея. Ресурсы и дефициты (на примере музеев школ России и Беларуси) / О. Ю. Харламова, Л. М. Корноухова, В. В. Никуленков // Цифровое моделирование экономики. — 2025. — № 2 (2). — С. 96–111.
2. Трофимова, И. Г. Цифровизация школьного музея / И. Г. Трофимова, Л. М. Сякина // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — Чебоксары : ИД «Среда», 2025. — С. 156–158.
3. Носова, А. М. Создание виртуального школьного музея как средство формирования патриотизма подростков / А. М. Носова // Ресурс успеха : методический альманах. — 2025. — № 1 (34). — С. 74–77.
4. Родионова, Д. Д. VR-музей как форма актуализации историко-культурного наследия / Д. Д. Родионова, С. В. Челомбитко // Вестник РГГУ. Серия: литературоведение, языкознание, культурология. — 2024. — № 7. — С. 120–137.
5. Bedrina, N. Integrating digital heritage into educational practice: opportunities and challenges / N. Bedrina // Ukrainian Culture: the Past, Modern, Ways of Development. — 2025. — № 50. — С. 342–347.

# Формирование естественнонаучной грамотности у детей дошкольного возраста как основа функциональной грамотности в условиях реализации ФГОС ДО и ФОП ДО

Удикова Натэлла Валерьевна, старший воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 16 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В условиях стремительной трансформации современного мира, где объем информации удваивается за короткие промежутки времени, базовым фактором успешного развития личности становится функциональная грамотность. Согласно обновленным ФГОС, выпускник дошкольного образовательного учреждения должен не просто обладать суммой знаний, но и уметь применять их для решения широкого спектра жизненных задач. Одним из ключевых направлений функциональной грамотности выступает естественнонаучная грамотность.

Для ребенка дошкольного возраста естественнонаучная грамотность — это не заучивание законов физики или химии, а способность использовать естественнонаучные знания для выявления проблем, объяснения явлений и формулирования выводов, необходимых для понимания окружающего мира.

### Теоретические основы и компоненты

Формирование естественнонаучной грамотности в ДОУ базируется на трех взаимосвязанных компонентах:

1. Когнитивный: способность объяснять естественнонаучные явления на основе доступных научных знаний (например, почему идет дождь, почему листья меняют цвет).
2. Процедурный: способность интерпретировать данные, полученные в ходе наблюдений или опытов, и использовать их для формулирования выводов.
3. Эпистемологический: способность применять элементарные методы естественнонаучного исследования (наблюдение, сравнение, эксперимент).

### Возрастная специфика и организация среды

Становление естественнонаучных представлений проходит через все этапы дошкольного детства, но методы работы меняются в зависимости от возраста:

– Младший дошкольный возраст (3–4 года): познание мира в целом через сенсорный опыт. Ведущий метод — кратковременные, но частые наблюдения. Ребенок учится замечать свойства объектов (мокрый — сухой, тяжелый — легкий).

– Средний дошкольный возраст (4–5 лет): начало исследовательской деятельности. Дети учатся сравнивать объекты, находить простейшие причинно-следственные связи.

– Старший и подготовительный возраст (5–7 лет): углубленная исследовательская деятельность. Ребенок способен самостоятельно ставить познавательную задачу, выдвигать гипотезы (например, «Что произойдет, если полить растение сладкой водой?») и делать самостоятельные выводы.

Успешная реализация этой работы невозможна без грамотно организованной предметно-пространственной среды. В каждой группе старшего дошкольного возраста необходимо наличие центра экспериментирования (мини-лаборатории). Его наполнение должно включать объекты живой и неживой природы родного края (образцы почв, песка, глины, местных минералов, гербарий), а также простейшее лабораторное оборудование: лупы, микроскопы, весы, магниты, колбы, пипетки, песочные часы.

### Практические методы и технологии

Как старший воспитатель, курирующий методическую работу в ДОУ, я выделяю следующие наиболее эффективные формы работы:

**Опытно-экспериментальная деятельность.** Это ведущий метод. Именно самостоятельно проводимый опыт позволяет ребенку создать модель явления, обобщить результаты и классифицировать их. Эксперименты с водой (агрегатные состояния), воздухом (свойства ветра), светом и тенью, магнитами вызывают у детей неподдельный интерес и формируют научную картину мира.

**Пример из практики.** В старшей группе при изучении свойств воды мы столкнулись с тем, что дети воспринимали воду только как жидкость. Для расширения представлений был организован цикл опытов «Путешествие Капельки». Ход работы: Мы замораживали подкрашенную воду, получая цветные ледяные шары. При внесении их в теплое помещение дети с помощью секундомера (развитие математических представлений) фиксировали время таяния. Затем мы провели опыт «Секретное письмо»: писали друг другу послания лимонным соком, которые проявлялись только при нагревании утюгом (под строгим контролем воспитателя). Результат: Дети не просто узнали об агрегатных состояниях воды, но и самостоятельно вывели правило: «От тепла твердая вода (лед) тает, а жидкая — испаряется». Они научились использовать измерительные приборы и фиксировать время, что является прямым применением естественнонаучных методов.

**Проектная деятельность.** В отличие от простого исследования, проект всегда ориентирован на создание конкретного продукта и решение социально значимой про-

блемы. Примером может служить проект «Огород на подоконнике», где дети не только наблюдают за ростом растений, но и ухаживают за ними, ведут дневник наблюдений, а итогом становится кулинарный мастер-класс по приготовлению салата из выращенного урожая.

*Пример из практики*

Проект «Почему хлеб на столе?» в подготовительной к школе группе. *Ход работы:* Инициатива возникла после вопроса ребенка: «А булочки растут на деревьях?». Проект объединил воспитателя, детей и родителей. Мы не просто читали о хлебе, а прошли весь путь: от проращивания зерен пшеницы в мини-теплице на подоконнике до выпечки настоящего хлеба в мультиварке на кухне детского сада. Дети вели «Дневник агронома», измеряя линейкой ростки каждые три дня и занося данные в таблицу. Родители предоставили муку разных видов (ржаную, пшеничную, кукурузную) для сравнительного анализа теста. Итогом стал выпуск стенгазеты «От зернышка до каравая» и проведение праздника хлеба для малышей. *Результат:* Дети поняли цепочку производства продукта, научились вести простейшие наблюдения и систематизировать данные, а также осознали ценность человеческого труда.

**Экологические акции и природоохранная деятельность.** Формирование грамотности невозможно без воспитания гуманного отношения к природе. Участие в акциях «Покормите птиц зимой», «Сдай батарейку — спаси ёжика» учит детей понимать последствия деятельности человека для экосистемы.

**Пример из практики.** Долгосрочная акция «Вторая жизнь вещей: наш Эко-патруль». Ход работы: в приемной группы был установлен специальный контейнер для сбора пластиковых крышечек. Но прежде, чем начать сбор, мы провели исследование: дети принесли из дома разные виды пластика, подписали их цифрами (1, 2, 4, 5) и провели опыты — опускали в воду (тонет или нет), пробовали согнуть. Дети выяснили, что перерабатываются не все виды пластика. Результат: Сбор крышечек перестал быть формальностью. Дети стали «инспекторами», которые на прогулке объясняли младшим группам, почему нельзя бросать фантики в траву, используя полученные научные знания о том, что пластик разлагается сотни лет и отравляет почву.

**Использование метеостанции.** Установка на участке детского сада современной метеоплощадки позволяет интегрировать естественнонаучные знания в ежедневную прогулку. Дети учатся измерять температуру, определять направление ветра, фиксировать облачность, что переводит абстрактные знания о погоде в практическую плоскость.

***Пример из практики.*** Организация работы «Юных синоптиков» на прогулке. *Ход работы:* на участке установлена стандартная метеоплощадка. Ежедневно дежурная подгруппа снимает показания. Однажды зимой дети заметили, что при одинаковой температуре воздуха (-5°С) снег в один день был рыхлым и липким, а в другой — сухим и колючим. Возник проблемный вопрос. Мы использовали ручной анемометр (измеритель скорости ветра) и психрометр (для измерения влажности). *Результат:* Дети самостоятельно установили зависимость: при сильном ветре и низкой влажности снег кристаллизуется и становится сухим, а при безветрии и влажности — лепится. Они научились не просто констатировать факт («идет снег»), а прогнозировать его свойства на основе измеряемых данных, что является основой метеорологической грамотности.

**Моделирование и схематизация**

**Пример из практики.** Создание «Карты загадок природы» во время целевых прогулок в парк. Ход работы: Дети находили необычные природные объекты (мох на северной стороне дерева, муравейник, следы птиц на снегу). В группе мы не просто зарисовывали их, а создавали знаки и символы. Например, муравейник обозначался как «дом с куполом, смотрящий на юг». Результат: Составленная карта позволила другим детям, не выходя из группы, пройти по нашему маршруту, читая символы. Это сформировало умение кодировать и декодировать научную информацию, переводя реальные объекты в абстрактные модели.

**Роль педагога и взаимодействие с семьей**

Роль воспитателя трансформируется от транслятора знаний к фасилитатору. Педагог должен уметь сам задавать «неудобные» вопросы, не бояться отвечать «Я не знаю, давай проверим вместе» и владеть технологией организации дискуссии.

Особую роль играет повышение квалификации самих педагогов. В нашем ДОУ регулярно проводятся практикумы по работе с цифровыми лабораториями (датчиками температуры, света, звука), что позволяет сделать исследования более объективными и интересными для современных детей.

Семья является полноправным участником процесса. Включение родителей в образовательный процесс происходит через совместные детско-родительские проекты выходного дня (походы в парк с целью сбора природного материала, ведение семейного календаря погоды) и мастер-классы.

**Заключение**

Формирование естественнонаучной грамотности в дошкольном возрасте — это инвестиция в будущее ребенка. Мы не стремимся вырастить из каждого воспитанника ученого, но закладываем фундамент критического мышления, любознательности и умения видеть логику в окружающем мире. Дети, прошедшие через систему элементар-

ного экспериментирования, приходят в школу с главным навыком — умением учиться, задавать вопросы и находить на них обоснованные ответы, что полностью соответствует целям современного российского образования.

Литература:

1. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования.
2. Воронцов А. Б. и др. Проектные задачи в начальной и дошкольной школе. М., 2023.
3. Иванова А. И. Методика организации экологических наблюдений и экспериментов в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2024.
4. Тугушева Г. П., Чистякова А. Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2022.

# Психологический аспект физкультурно-оздоровительных занятий в среднем профессиональном образовании

Шевцова Светлана Николаевна, преподаватель физической культуры
Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г. Ф. Морозова

*В статье поднимается проблема обучения физической культуре студентов среднего профессионального образования. Описан педагогический опыт работы в системе (модели) и рассмотрен психологический процесс мотивации студентов к занятию физической культурой с точки зрения их внутреннего мира, мотивации здорового образа жизни.*

***Ключевые слова:*** *физическая культура, психология, студенты, здоровье, преподаватель.*

Психологический аспект физкультурно-оздоровительных занятий — это область взаимодействия физической активности и психики студента, где изучается влияние физической культуры на психоэмоциональное состояние и личностное развитие студентов среднего профессионального образования (далее — СПО).

Если окунемся в доисторическую философию, то увидим, что физическому развитию уделяли внимание многие или почти все великие мыслители.

Например, Сократ и Платон считали, что «разумное состояние души» — это когда у человека духовные, материальные, физические и социальные потребности выражены в равных частях. Без движения, без физической нагрузки человек «не может развиваться».

Аристотель в трактате «Политика» писал, что физическое воспитание предшествует умственному. Нужно приводить к совершенству тело, ибо «в здоровом теле — здоровый дух», а затем «развивать разум».

Научная работа Е. М. Беспаленко посвящена исследованию роли физической культуры и физической активности в профилактике деструктивного поведения среди молодежи. Указывается, что занятия физической культурой имеют отвлекающий эффект, который связан с физиологическими особенностями организма и психологической активностью. Психологическое здоровье — важный аспект физического здоровья [1].

Э. В. Губанов описывает психологическое сопровождение занятий физической культурой и спортом. Приоритетными факторы — это роль мотивации и роль эмоционально-волевой регуляции в процессе занятий физической культурой и спортом [2].

В. О. Клюшина поднимает вопрос психического здоровья и влияния физической культуры на его сохранение. Автор доказывает важность спорта и физической культуры на развитие умственных способностей [3].

Л. Н. Фролова утверждает, что регулярные физические упражнения высвобождают эндорфины, которые действуют как естественные обезболивающие и психостимулирующие препараты, что помогает снизить уровень стресса, улучшить настроение и снизить беспокойство [4].

Есть множество трудов, посвященных указанной теме. Изучение и анализ многих источников дал отправную точку для разработки собственных идей по использованию психологии в физкультурно-оздоровительных занятиях в среднем профессиональном образовании.

Как методологическая основа физкультурно-оздоровительных занятий со студентами СПО стала проблема разработки Модели физкультурно-оздоровительных занятий в среднем профессиональном образовании.

Модель разработана в виде непрерывной системы, имеющей следующую структуру (рис. 1).

Цель — формирование культуры здоровья у студентов среднего профессионального образования на занятиях физической культуры в ФГБО УВО «Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г. Ф. Морозова».

Психологические факторы формирования культуры здоровья:

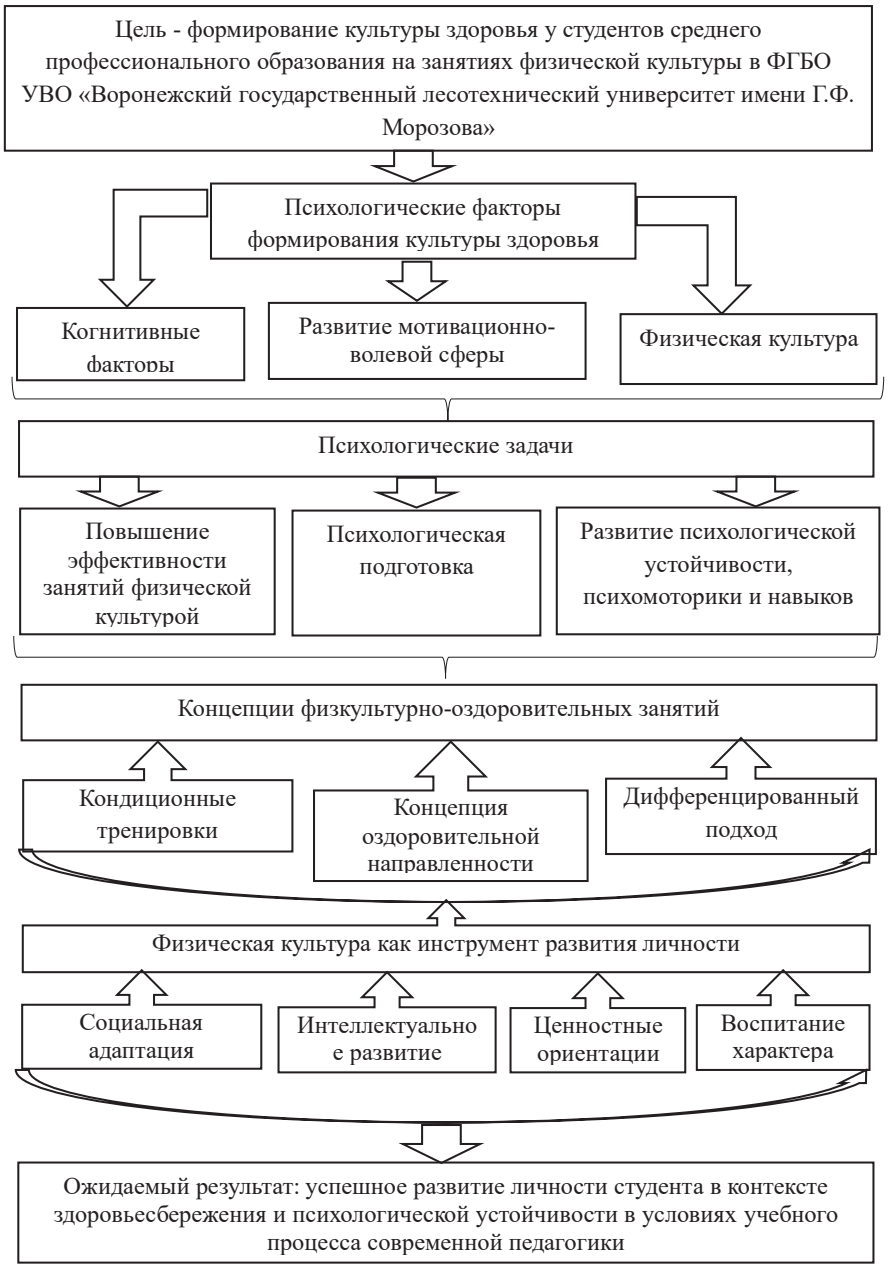



Рис. 1. **Модель физкультурно-оздоровительных занятий в среднем профессиональном образовании**

— когнитивные факторы (физическая активность стимулирует общее развитие и усиливает развитие психических познавательных процессов);

— развитие мотивационно-волевой сферы (преодолевания физических трудностей вырабатывают волевые усилия по типу «трудностями помогают расти»);

— физическая культура (культура здоровья, культура тела, культура движений).

Концепции физкультурно-оздоровительных занятий представлены следующим образом:

— кондиционные тренировки (упражнения на развитие основных физических качеств: силы, скорости, гибкости и координации движений);

— концепция оздоровительной направленности (укрепление здоровья, профилактика заболеваний через закаливание, развитие физических качеств, мотивирование студентов к повышению качества физической и психической жизни);

— дифференцированный подход (распределение физической нагрузки с учетом индивидуальных качеств студентов).

Физическая культура как инструмент развития личности:

— социальная адаптация. Особенно касается первокурсников;

— интеллектуальное развитие (стимуляция высших психических функций);

— ценностные ориентации (личностное развитие с опорой на заботу о здоровье, личный рост, проявление инициативы и самостоятельности);

— воспитание характера (воля, настойчивость в достижении цели и др.)

Ожидаемый результат: успешное развитие личности студента в контексте здоровьесбережения и психологической устойчивости в условиях учебного процесса современной педагогики.

Выводы по реализации модели:

— система педагогической деятельности с физкультурно-оздоровительными занятиями на основе учета психологических факторов в среднем профессиональном образовании дала существенно высокие результаты. Мотивация студентов первокурсников после двух месяцев занятий существенно выросла. Многие хотят заниматься дополнительно и участвовать в спортивных соревнованиях;

— студенты старших курсов стали психологически более устойчивы, умеют стойко переносить проигрыши в физкультурных соревнованиях.

Литература:

1. Беспаленко, Е. М. Спорт и физическая культура как профилактика авитальной активности учащихся. Сборник научных статей Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием «Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни» /под редакцией Г. В. Бугаева, И. Е. Поповой/. — Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2012. — с. 314–316
2. Губанов Э. В. Психолого-педагогические аспекты физической культуры и спорта. Наука. 2020, № 6 (42), с. 86–89
3. Клюшина, В. О. Влияние занятий физической культурой на психологическое состояние студентов / В. О. Клюшина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 21 (520). — С. 696–697. — URL: https://moluch.ru/archive/520/114840.
4. Фролова, Л. Н. Психолого-педагогические аспекты физкультуры / Л. Н. Фролова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 47 (494). — С. 520–522. — URL: https://moluch.ru/archive/494/107981.

# Мотивация к получению образования: структура, факторы формирования и педагогические условия её развития

Эфа Любовь Андреевна, студент
Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

*В статье рассматривается мотивация к получению образования как ключевой фактор эффективности учебной деятельности. Проанализированы структура учебной мотивации, соотношение внутренней и внешней её составляющих, роль базовых психологических потребностей личности, а также педагогические условия, при которых образовательная среда поддерживает устойчивое стремление к учению. Особое внимание уделено деятельности преподавателя высшей школы как основного мотиватора учебного процесса и влиянию цифровизации на мотивационную сферу обучающихся. Сформулированы практические рекомендации по развитию учебной мотивации на разных уровнях образования.*

***Ключевые слова:*** *мотивация к получению образования, учебная мотивация, внутренние и внешние мотивы, теория самодетерминации, роль преподавателя, образовательная среда.*

## Введение

Вопрос о том, почему человек учится, относится к числу фундаментальных проблем педагогической и психологической науки. От ответа на него зависит и качество освоения образовательных программ, и готовность выпускника продолжать обучение на протяжении всей жизни. Современное общество, в котором знание стремительно устаревает, а профессиональные требования постоянно обновляются, превращает образование из отдельного этапа жизни в её постоянную составляющую. В этих условиях мотивация к получению образования перестаёт быть сугубо личным делом обучающегося: она становится ресурсом государства, экономики и культуры.

В последние годы в отечественной и зарубежной науке проблеме учебной мотивации уделяется всё большее внимание, поскольку связь между характером мотивов и результативностью обучения доказана эмпирически [1, с. 31]. Цель настоящей статьи — систематизировать представления о структуре и факторах мотивации к получению образования и определить педагогические условия, способствующие её формированию и поддержанию.

## 1. Понятие и структура мотивации к образованию

Мотивация в самом общем смысле — это совокупность побуждений, которые придают деятельности направленность, интенсивность и устойчивость. Применительно к обучению она выполняет роль внутреннего регуля-

тора: учебная активность определяется системой мотивов учения, а понимание этих мотивов позволяет педагогу прогнозировать результат и целенаправленно работать с мотивационной сферой обучающегося [1, с. 31].

В поведении любого человека выделяют две взаимосвязанные стороны — побудительную и регуляционную. Мотив побуждает и направляет деятельность, но одновременно придаёт действиям субъективный смысл: один и тот же учебный предмет для одного обучающегося является обязанностью, для другого — возможностью. В ходе мотивационной работы мотив неоднократно трансформируется, соединяясь с целями, потребностями и интересами личности, поэтому учебная мотивация складывается из потребностей обучающегося, его целей, интересов и личных мотивов к обучению [1, с. 32].

В научной литературе предлагаются развёрнутые классификации учебных мотивов: познавательные (интерес к новому знанию), социальные (стремление утвердиться в обществе), профессионально-ценностные (подготовка к будущей работе), прагматические (перспектива достойного вознаграждения), статусно-позиционные, коммуникативные и другие [2, с. 51]. Исследования мотивационной сферы первокурсников показывают, что наиболее значимым для студентов выступает мотив «стать высококвалифицированным специалистом», тогда как мотивы престижа и избегания неудач выражены заметно слабее [3, с. 100]. Обобщённое распределение значимости учебных мотивов представлено на рисунке 1.

Это означает, что ведущим основанием обучения у молодёжи остаётся профессиональное будущее, и именно на него следует опираться при построении образовательного процесса.

### 2. Внутренняя и внешняя мотивация: теоретические основания

Традиционным для психологии мотивации является деление мотивов на внутренние и внешние. К внутренним относят стремление к познанию, творческому развитию и самосовершенствованию; к внешним — учение как вынужденный долг, ради оценки, диплома, вознаграждения или избегания неудач [4, с. 175]. Внутренняя мотивация признаётся более устойчивой: она придаёт учению личностный смысл и сохраняется тогда, когда внешний контроль ослабевает [1, с. 33].

Наиболее разработанной концепцией, объясняющей природу внутренней мотивации, является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Согласно ей, внутренне мотивированные действия сами по себе вознаграждают личность, а их основой выступают три базовые психологические потребности — потребность в автономии, компетентности и принадлежности [5, с. 118]. Важным вкладом теории стало положение о неоднородности внешней мотивации: она образует континуум регуляций — от внешней и интроективной (действия из страха наказания или чувства вины) до идентифицированной и интегрированной, когда человек осознанно принимает цель деятельности как собственную [5, с. 120]. Как отмечает Т. О. Гордеева, внутренняя учебная мотивация связана с большей настойчивостью, высокими достижениями, креативностью и низкой тревожностью, тогда как доминирование контролируемой мотивации не только снижает эффективность деятельности, но и ухудшает психологическое благополучие обучающегося [6, с. 65].

Практический вывод из этих положений таков: задача образовательной системы состоит не в том, чтобы «заменить» внешние мотивы внутренними, а в том, чтобы последовательно переводить внешние регуляции во внутренний план личности, поддерживая у обучающегося ощущение выбора, осмысленность целей и опыт успеха.

### 3. Роль преподавателя в формировании мотивации

Если мотивационная сфера обучающегося определяет направление его усилий, то образовательная среда задаёт условия, в которых эти усилия либо поддержива-

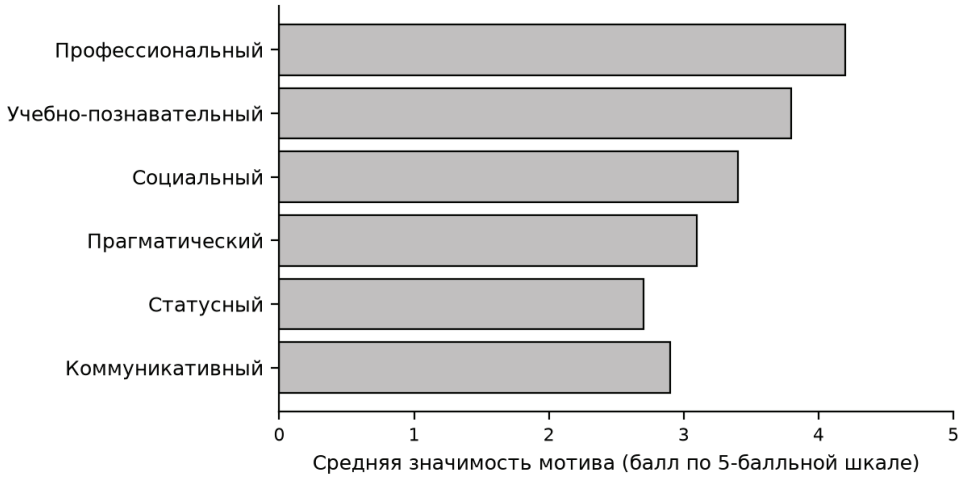



Рис. 1. **Обобщённое распределение значимости учебных мотивов студентов младших курсов (составлено автором на основе данных [3])**

ются, либо гасятся. Центральным элементом этой среды остаётся преподаватель. Как подчёркивает П. М. Алексеева, главной задачей педагога высшей школы является создание условий для пробуждения у обучающихся внутренней мотивации, активации и раскрытия их интеллектуального потенциала [1, с. 32]. В условиях цифровизации образования ключевыми характеристиками обучающихся становятся самостоятельность и стремление к самореализации, поэтому миссия преподавателя состоит уже не столько в передаче умений и навыков, сколько в создании условий для самообразования [1, с. 33].

Профессиональная роль современного преподавателя существенно расширилась: он выступает не только транслятором знания, но и организатором учебного процесса, методистом, психологом, координатором и, что особенно важно, мотиватором [7, с. 14]. От того, насколько педагог владеет этими ролями, напрямую зависит то, будет ли учебная деятельность восприниматься студентами как осмысленная.

Анализ педагогической практики позволяет выделить типичные ошибки, разрушающие мотивацию: перегрузку занятий «голыми» знаниями без демонстрации их практической ценности, отсутствие содержательного контакта между преподавателем и студентом, пренебрежительное отношение к обучающимся [2, с. 52]. Соответственно, условиями, поддерживающими мотивацию, выступают: доказательство востребованности изучаемого материала в будущей профессии; использование активных и интерактивных методов (проектная работа, кейсы, дискуссии, деловые игры); выстраивание доверительного сотрудничества, в котором преподаватель выступает наставником; регулярная обратная связь и подкрепление успеха [2, с. 53]. Существенное значение имеют и сами методики обучения: устаревшие приёмы, не учитывающие потребности обучающихся, снижают интерес к предмету, тогда как инновационные подходы, вовлекающие студентов в создание учебного контента и связывающие материал с их специальностью, заметно повышают учебную мотивацию [8, с. 5].

### 4. Динамика мотивации и влияние цифровой среды

Мотивация к получению образования не является статичной величиной: она изменяется на протяжении обучения — от выбора образовательной траектории до профессиональной самореализации выпускника. Исследования показывают, что у первокурсников доминируют профессиональные и учебно-познавательные мотивы, однако мотив самостоятельной работы нередко оказывается сформирован слабо, что требует целенаправленной педагогической поддержки на младших курсах [3, с. 101]. Формы организации образовательного процесса, специфика дисциплины, стиль педагогической деятельности и личностные качества преподавателя напрямую отражаются на уровне учебной мотивации [2, с. 52].

Цифровая трансформация образования действует на мотивационную сферу двойственно. С одной стороны, онлайн-платформы, элементы геймификации, рейтинги и адаптивные задания позволяют индивидуализировать обучение и поддерживать вовлечённость. С другой — избыточная опора на внешние стимулы (баллы, рейтинги, автоматические поощрения) способна закрепить контролируемый тип мотивации и ослабить интерес к самому содержанию обучения. Поэтому цифровые инструменты целесообразно рассматривать как средство усиления внутренней мотивации — через автономию выбора траектории, наглядную демонстрацию прогресса и осмысленные задания, — а не как самоцель.

Наконец, мотивация к получению образования выходит за пределы формального обучения: она лежит в основе непрерывного образования, объединяя организованное обучение и самообразование и обеспечивая готовность человека к постоянному обновлению компетенций. Устойчивое стремление к учению, сформированное в школе и вузе, становится, по существу, профессиональным и личностным капиталом выпускника.

### Заключение

Проведённый анализ позволяет сформулировать ряд выводов. Во-первых, мотивация к получению образования представляет собой сложную многоуровневую систему, объединяющую внутренние и внешние мотивы, потребности, цели и интересы личности. Во-вторых, основой успешности учебной деятельности выступает внутренняя мотивация, придающая учению личностный смысл; однако внешняя мотивация неоднородна и при определённых условиях может интегрироваться во внутренний план личности. В-третьих, решающая роль в формировании устойчивой учебной мотивации принадлежит преподавателю: его способность создавать условия для самообразования, использовать активные методы и выстраивать доверительное взаимодействие напрямую определяет мотивационный климат образовательной среды. В-четвёртых, в условиях цифровизации и перехода к парадигме непрерывного образования задача развития мотивации приобретает стратегическое значение: именно она превращает обучение из принуждения в осознанный выбор человека.

Литература:

1. Алексеева, П. М. Роль преподавателя в формировании мотивации к учению у студентов / П. М. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 80–1. — С. 31–34.
2. Мотивация студентов к обучению [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — URL: https://science-education.ru/article/view?id=15617 (дата обращения: 04.11.2026).

3. Структура мотивов к обучению у студентов-первокурсников в современной высшей школе [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-motivov-k-obucheniyu-u-studentov-pervokursnikov-v-sovremennoy-vysshey-shkole (дата обращения: 04.11.2026).
4. Генова, Т. Н. Мотивация учебной деятельности современного студента / Т. Н. Генова // Молодой учёный. — 2022. — № 47 (442). — С. 173–178.
5. Деси, Э. Теория самодетерминации и механизмы формирования внутренней мотивации / Э. Деси, Р. Райан // Системная психология и социология. — 2024. — Т. 48. — С. 116–132.
6. Гордеева, Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель / Т. О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2014. — № 3. — С. 63–78.
7. Алексеева, П. М. Профессиональные роли преподавателя современного вуза / П. М. Алексеева // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — Вып. 81–3. — С. 13–16.
8. Алексеева, П. М. Мотивация к изучению английского языка студентов технических специальностей / П. М. Алексеева [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11. — № 2.

# ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

## Фразеологические единицы с компонентом-фитонимом в русском и вьетнамском языках

До Тхи Хонг Ньюнг, преподаватель
Ханойский университет (Вьетнам)

*В данной работе рассматриваются фразеологические единицы (ФЕ) с компонентом-фитонимом. Названия растений разбиты на подгруппы, виды растений каждой подгруппы и их особенности в русском и вьетнамском ФЕ сопоставлены и проанализированы. Актуальность работы обусловлена необходимостью адекватного сопоставления ФЕ в контексте межкультурного диалога. Цель — раскрыть лингвокультурную природу ФЕ с компонентом-фитонимом в обоих языках. Результаты работы имеют практическую значимость для разработки учебно-методических пособий по русскому языку для вьетнамских студентов (включая медицинские и фармацевтические специальности) и по вьетнамскому языку для русских учащихся. В результате применения статистического метода впервые была установлена и классифицирована коннотация (положительная, нейтральная и отрицательная) ФЕ с компонентом-фитонимом.*

***Ключевые слова:*** *фразеологические единицы, растение, фитонимы, лингвокультурная природа, своеобразные черты народного характера.*

## Phraseological units with a phytonym component in Russian and Vietnamese

Do Thi Hong Nhung, lecturer
Hanoi University (Vietnam)

*This paper examines phraseological units (PUs) with phytonym components. The study aims to clarify linguo-cultural nature of these PUs within the context of intercultural communication. Employing descriptive, comparative, and statistical methods, the research categorizes plants into subgroups to analyze national specifics, metaphorical meanings, and stereotypical concepts, alongside similarities and differences in semantics and usage. The scientific novelty lies in the systematization and analysis based on three correlation models, as well as in the pioneering identification and classification of the connotations (positive, neutral, and negative) of these idioms.*

***Keywords:*** *phraseological units, plant, phytonym, linguo-cultural nature, peculiar features of the national character.*

### Введение

В истории человечества язык каждого народа служил средством отражения всех аспектов познания, восприятия, эмоций и чувств. Существенные межъязыковые различия в грамматике, лексике, стилистике и других уровнях языковой системы подтверждают это. Лингвистические дисциплины, такие как фразеология, этимология, лексикология и другие предоставляют научную основу для анализа этих различий. Ряд познавательных результатов и открытий, приобретших статус общечеловеческих «истин», оказался настолько значимым и достоверным, что они закрепились в языковом сознании, передавались из поколения в поколение, получили широкое распространение и сохраняются в языке до настоящего времени в форме крылатых выражений, пословиц и поговорок. По утверждению В. А. Масловой, «отзвуки давно минувших лет, пережив века, сохраняются сегодня в пословицах, поговорках, фразеологизмах, метафорах, символах культуры и т. д». [7, С. 3]. В современной русистике вопрос об объеме фразеологии решается в рамках двух основных подходов: узкого и широкого. Представители узкого подхода (А. И. Молотков, В. П. Жуков, И. И. Чернышёва и др.) включают в фразеологический состав исключительно полностью переосмысленные словосочетания [1, С. 56], а в рамках широкого понимания (В. В. Виноградов, Н. М. Шанский, В. Л. Архангельский и др.) фразеологический оборот трактуется как «воспроизводимый в готовом виде языковую единицу», обосновывая тем самым необходимость включения в состав фра-

зеологии пословиц, поговорок и крылатых слов [17, С. 4]. Данный подход коррелирует с классификацией В. В. Виноградова. Выделяя категорию «фразеологических выражений», ученый отмечал, что, несмотря на семантическую членимость и наличие слов со свободными значениями, пословицы и поговорки функционируют как устойчивые сочетания и являются неотъемлемой частью фразеологической системы [2, С. 118]. В данном исследовании мы опираемся на широкое понимание фразеологии.

Исследование фразеологических единиц (далее — ФЕ), связанных с природой и природным миром, стало предметом настоящей работы. С древнейших времён человек и природа находятся в неразрывной взаимосвязи: человек возник в природе и является её частью. Растения, в свою очередь, являясь основой жизни на Земле, составляют важную часть живой природы, выполняют многофункциональную роль: обеспечивают производство кислорода, служат источником питания для человека и животных, используются в качестве строительного материала, сырья для изготовления тканей, для производства лекарственных средств и т. д. В процессе исторического развития каждой страны растения обусловливают своеобразие обычаев, формируют особенности географической среды и образа жизни конкретного народа.

В русском и вьетнамском языках представлено значительное число пословиц и поговорок, содержащих в своем составе различные «растительные» номинации — названия разных видов растений, их плодов, называемых ФЕ — фитонимы. Термин «фитоним» впервые был введён в работе А. В. Суперанской «Общая теория имени собственного», где он использовался для обозначения индивидуальных названиях отдельных видов растений [14, С. 215]. В современной лингвистике термин «фитоним» часто понимается в широком смысле. Как указывает Д. Б. Мирзаханова, наряду с узким значением в научный оборот активно введено понятие «фитонимическая лексика», охватывающее всю совокупность единиц данного тематического пласта, включая названия растений и их частей, овощей, деревьев, плодов, собирательных существительных и т. д. [8, С. 17]. Целесообразность такого широкого подхода подтверждается на практике в исследованиях по фразеологии. Подобное расширительное толкование фитонимического пространства представляется наиболее релевантным для анализа языковой картины мира на материале русского и вьетнамского языков.

Актуальность работы обусловлена необходимостью проведения адекватных сопоставлений ФЕ в контексте диалога речевых культур, выявления национальной специфики, метафорическим значением, отражённым в русских и вьетнамских фразеологизмах, а также стереотипными представлениями, лежащими в основе названий растений.

**Цель исследования** заключается в попытке раскрыть лингвокультурную природу ФЕ с компонентом-фитонимом в русском и вьетнамском языках, выявить сходство и различия в их смысле и употреблении в двух языках, определить оптимальные способы их межъязыковой передачи в обоих языках, а также способствовать более глубокому пониманию культурных и исторических особенностей стран изучаемых языков.

### Обзор литературы

В последние годы ФЕ с компонентом-фитонимом систематически выступают в качестве объекта пристального внимания лингвистов на материале русского и других языков. Изучение таких единиц способствует более глубокому пониманию растительного мира, а также позволяет выявить особенности национального менталитета и культурную специфику различных народов. Н. С. Грибова, О. В. Чаплыгина исследуют фразеологизмы с компонентом-фитонимом английского языка в области фармации, что позволяет выйти на более высокий уровень профессионального общения в рамках медицинских сообществ [3, С. 39–41]. В. А. Навашева совместно с коллегами осуществляет сопоставительный анализ фразеологизмов с компонентом-фитонимом в английском и китайском языках, что позволяет выявить особенности мировосприятия носителей данных языков [10, С. 90–96]. Л. Дин изучает фитонимические фразеологизмы с религиозным компонентом, содержащие названия древесных растений русского и китайского языков, что позволяет выявить универсальные и этноспецифические черты языковой картины мира в русской и китайской лингвокультурах [5]. Л. Н. Мясников анализирует фразеологию, содержащую древесные и цветочные фитонимы русского, английского, немецкого, испанского и итальянского языков [9, С. 68–75]. Другие исследователи, такие как А. С. Лобанова И. И. Русинова [6, С. 54–66] также рассматривают специфику фитонимов как языковых и культурных знаков, отражающих особенности различных языков и народов.

### Материал и методика исследования

Материал работы был отобран методом выборки из фразеологических словарей, включая два словаря на вьетнамском языке — «Словарь вьетнамских фразеологизмов и пословиц» Нгуен Лана [18] и «Словарь вьетнамских фразеологизмов и пословиц» авторской группы в составе Ву Зунг, Ву Тхю Ань и Ву Куанг Хао [19], — а также два русских словаря: «1000 русских пословиц и поговорок» [4] и «Фразеологический словарь русского языка: свыше 4000 словарных статей» [16]. Ключевым критерием отбора к анализу послужило наличие в составе ФЕ компонента-фитонима, представляющего типичную флору соответствующих стран и обладающего высокой лингвокультурной значимостью для сопоставляемых этносов.

В ходе работы были использованы следующие методы: описательный анализ (фитонимы и лексические единицы, связанные с ними, рассматривались с точки зрения их определённых семантических и функциональных характеристик в составе фразеологизмов), сравнительно-сопоставительный (универсальные и национально-спе-

цифические особенности выделены при сопоставлении лингвокультурных картин мира русского и вьетнамского языков), статистический обработки данных, в результате применения которого были установлены положительная, нейтральная и отрицательная коннотации ФЕ с компонентом-фитонимом.

**Результаты и обсуждение**

В ходе работы были рассмотрены и проанализированы 119 ФЕ (58 русских и 61 вьетнамских). Из них 99 единиц содержат компонент-фитоним, а 20 — нет. В рамках данной работы сравнительно-сопоставительный анализ ФЕ с фитонимами русского и вьетнамского языков позволяет классифицировать на 5 подгрупп: 1) большое пространство, на которых произрастают растения (лес, поле); 2) деревья; 3) цветы; 4) плоды; 5) овощи.

В первую подгруппу включены названия, отражающие большое пространство, на которых произрастают растения. Природно-географический фактор играет важную роль в формировании культурной и языковой картины мира любого народа. В обеих странах — России и Вьетнаме — значительная часть территории покрыта лесами и полями, что отражается в языке через наличие ФЕ с компонентами *лес* и *поле* в русском языке, а *rừng* и *đồng* — во вьетнамском. Вследствие этого в обоих языках зафиксировано значительное количество ФЕ, связанных с указанными лексемами. Непосредственным материалом для сравнительно-сопоставительного анализа в рамках данной подгруппы послужили 11 русских ФЕ с лексемой *лес*, 7 русских ФЕ с лексемой *поле*, а также 9 вьетнамских ФЕ с компонентом *rừng* и 3 ФЕ с компонентом *đồng*, 7 вьетнамских ФЕ не связан с компонентом-фитонимом. В процессе сопоставительного анализа ФЕ вьетнамского и русского языков обнаруживаются полные фразеологические эквиваленты, например:

– *В **лес** дрова возить — Chở củi về **rừng:*** ФЕ обозначают ненужное, бессмысленное выполнение каких-нибудь действий;

– ***Лес** видит, а поле слышит — Tai vách mạch **rừng:*** ФЕ использованы с целью предостережения собеседника о необходимости проявлять осторожность с тем, что говорит, поскольку люди могут подслушивать;

– *В **лесу** дров не нашел — Thấy cây mà chẳng thấy **rừng:*** ФЕ обсуждают про толк и бестолковость;

– ***Лес** лесом, а бес бесом — **Rừng** nào cọp nấy:* ФЕ отражают сходства и различия;

– *В **лесу** люди лесеют, а в людях людеют — Gần sông quen cá/ Gần **rừng** không lạ với chim:* ФЕ отражают человеческие качества, формирующиеся в процессе накопления личного опыта и перенимающиеся от окружающих людей;

– *В **поле** серпом да вилой, так и дома ножом да вилкой — Rạng ngày vác cuốc ra **đồng**/ Tay cầm mồi lửa, tay dòng thừng trâu:* ФЕ обсуждают труд и безделье;

– ***поле** зрения — Đứng bên ni **đồng**, ngó bên tê **đồng**, thấy mênh mông bát ngát:* ФЕ отражают пространство, обозримое глазом;

– *в чистом **поле — Đồng** không mông quạnh:* ФЕ отражают место, где нет людей и помощь со стороны маловероятна.

В данной подгруппе, помимо рассмотренных выше полных фразеологических эквивалентов, выявляется ряд частичных фразеологических эквивалентов. Ниже представлены ФЕ русского языка, имеющие частичные фразеологические эквиваленты во вьетнамском языке, например:

– *Кто в **лес**, кто по дрова — Ông nói gà, bà nói vịt* (букв.: *Мужчина говорит о петухе, женщина говорит об утке*): ФЕ обозначают нестройно, вразброд, о неслаженных, несогласованных действиях, обычно о пении, игре на музыкальных инструментах;

– *Волков бояться, в **лес** не ходить — Không vào hang cọp sao bắt được cọp con* (букв.: *Если не войти в пещеру тигров, как смочь поймать тигра*): ФЕ выражают мысль о том, что при наличии страха перед трудностями или опасными последствиями, не следует приступать к какому-либо делу;

– *Работа не волк, в **лес** не убежит — Đi đâu mà vội mà vàng/ Mà vấp phải đá mà quàng phải dây* (букв.: *Куда же ты так спешишь и торопишься, Что спотыкаешься о камень и путаешься в веревке*): ФЕ выражают представление о необязательности срочного выполнения какой-либо работы;

– *Сколько волка не корми, а он всё равно в **лес** смотрит — Cá thia quen chậu, chồn đen quen hàng* (букв.: *Макропод знаком с аквариумом, хорек знаком с местом*): ФЕ обсуждают привычку и образ жизни человека;

– ***Двое в поле воюют, а один и дома горюет** — Ngựa chạy có bầy, chim bay có bạn* (букв.: *Лошади бегут в табуне, птицы летят в рое*): ФЕ выражают мысль о том, что совместная деятельность всегда интереснее и легче выполняет, чем одному;

– *Ищи (догоняй) ветра в **поле** — Mò kim đáy bể* (букв.: *Ищи иголку в дне моря*): ФЕ обсуждают бесполезный поиск, преследовании;

– *Одного **поля** ягоды — Cùng một giuộc* (букв.: *та же группа*): ФЕ характеризуют людей, обладающих сходными чертами характера.

Наряду с частичными фразеологическими эквивалентами в обоих языках, во вьетнамском и в русском языках существует значительное количество ФЕ с компонентами *лес* и *поле*, для которых затруднительно подобрать эквиваленты, например:

– ***Лес** не без шакала:* ФЕ выражает мысль о том, что в любой среде присутствует человек, который будет пытаться извлечь выгоду из ситуации или обмануть других;

– *Соколу **лес** не в диво:* ФЕ выражает мысль о том, что для сильного человека нет ничего удивительного или невозможного;

– *Жить по воле, умереть в **поле** —* ФЕ отражает волю человека;

– ***Rừng** già nhiều voi, rừng còi nhiều cọp* (букв.: *В большом лесу много слонов, в маленьком — тигров*) — ФЕ выражает мысль о том, что каждое место характеризуется наличием

специфических угроз, потенциально представляющих опасность;

– *Thả hổ về* ***rừng*** (букв.: *Отпустить тигра в лес*): ФЕ описывает смелое и опасное действие, потому что оно позволяет сильным иметь подходящие условия и обстоятельства со многими преимуществами;

– *Rút dây động* ***rừng*** (букв.: *Тянуть один сук, влиять на весь лес*): ФЕ выражает мысль о том, что одно действие влияет на ряд последующих действий;

– ***Rừng*** *thiêng nước độc thú bầy* (букв.: *Священный лес, ядовитая вода, дикие животные*): ФЕ показывает образ леса как мрачного, глухого и удалённого пространства с суровыми климатическими условиями, подверженного распространению опасных заболеваний.

На основе приведённых примеров можно сделать вывод, что ФЕ с компонентами *лес* и *поле* в обоих языках распространены, при этом во многих случаях удаётся обнаруживать полные фразеологические эквиваленты. Однако наряду с ними встречаются частичные эквиваленты или отсутствуют эквиваленты. В художественных произведениях такие единицы нередко встречаются, что требует поиска в языке перевода наиболее близких, правильных эквивалентов.

Во второй подгруппе, исследованной в данной работе, анализируются ФЕ с названиями деревьев, как берёза, дуб, сосна, бамбук и т. д. В фразеологическом фонде русского и вьетнамского языков широко представлены ФЕ с названиями типичных деревьев России и Вьетнама. Корпус проанализированного материала данной подгруппы включает 14 русских ФЕ (в том числе 6 с компонентом *берёза*, 3 — *дуб*, 3 — *ель*, 2 — *сосна*) и 11 вьетнамских ФЕ (5 с лексемой *tre (бамбук)*, 2 — *lúa (рис)*, 2 — *mít (джекфрут)*, 1 — *hồng (хурма)*, 1 — *mía (сахарный тростник)*). Как отмечает О. В. Сергеева, берёза является одним из ключевых концептов русской языковой картины мира. Данный концепт «трактуется как символ не только Родины, России, но и земли, где ты родился, где прошло твоё детство, где жили твои деды и отцы, где твой дом, твоя семья и друзья» [13, С. 442–450]. ФЕ с компонентом *берёза* в русском языке представлены в значительном количестве, например: ***берёзовая*** *каша (розги); дать* ***берёзовой*** *каши* (ФЕ отражает наказание розгами)*; пень* ***берёзовый*** (ФЕ отражает тупицу, дурака)*; стройная, как* ***берёзка*** (ФЕ описывает стройную фигуру женщины)*; В* ***берёзовом*** *лесу хорошо веселиться, в сосновом молиться, а в еловом удавиться* (народная мудрость)*; Кого* ***берёза*** *полюбит, тот всегда возле неё здоров будет* (народная мудрость) и другие. Многие из этих ФЕ могут вызывать затруднения в понимании у вьетнамцев, поэтому нужно обсуждение при истолковании их значений.

В русской культуре образ березы традиционно рассматривается как символ национальной идентичности, в то время как во вьетнамской культурной традиции аналогичным символом выступает бамбук. Бамбук занимает значимое место в повседневной жизни, а также в труде, ремесле и военной истории вьетнамцев. Как отмечает Ф. З. Нгуен, в национальном сознании вьетнамцев бамбук выступает «символом учёности, знаний [...], долголетия, счастья», а также наделяется защитной функцией — способностью «отгонять злых духов» [11, С. 50–56]. Бамбук несёт в себе ценные достоинства вьетнамского народа, такие как честность, преданность, храбрость, что находит отражение в ФЕ с компонентом *бамбук* (вьет. *tre*), например: ***Tre*** *già măng mọc* (букв.: *Бамбук стареет, но побеги растут*) — ФЕ отражает преемственность поколений*;* ***Tre*** *non dễ uốn* (букв.: *Молодой бамбук, легко пригибать*), *Măng không uốn thì* ***tre*** *trổ vồng* (букв.: *Если побеги бамбука не гнутся, бамбук плохо растет*) — ФЕ отражает воспитание детей*;* ***Thế*** *như chẻ* ***tre*** (букв.: *Словно расщеплять бамбук*) — ФЕ описывает быструю и легкую победу*; Bắn bụi* ***tre****, dè bụi hóp* (букв.: *Стреляя в куст бамбука, остерегайся куста мелкого бамбука*) — ФЕ отражает смекалку в общении.

Помимо рассмотренных выше двух распространённых деревьев каждой страны, в ФЕ русского и вьетнамского языков представлены разные виды деревьев, такие как ель, дуб, сосна и др. в русском; рис, хурма, сахарный тростник, джекфрут и др. во вьетнамском, например:

– *Не все* ***сосны*** *в лесу корабельные —* ***Mía*** *có đốt sâu đốt lành* (букв.: *У сахарного тростника хорошая и плохая части*): ФЕ выражают мысль о том, что в жизни бывают положительные и отрицательные, приятные и неприятные;

– ***Дуб*** *— железо селянина —* ***Muốn*** *ăn* ***lúa****, phải tìm giống* (букв.: *Если вы хотите есть рис, вам нужно найти семена*): ФЕ отражают труд и лень;

– *Не срубишь* ***дуба****, не отдув губы —* ***Một*** *cây* ***mít*** *bằng sào ruộng* (букв.: *Одно дерево джекфрута равно одному полю*): ФЕ отражают труд и безделье;

– *Хлеба край так и под* ***елью*** *рай —* ***Ăn*** *chó cả lông/* ***Ăn*** ***hồng*** *cả hạt* (букв.: *Ешьте собак с мехом, ешьте хурму целыми семенами*): ФЕ отражают зависть, жадность.

Количество видов деревьев в обеих странах обусловливает наличие значительного числа ФЕ с названиями разных видов деревьев. В связи с этим в ряде случаев выявляется отсутствие эквивалентов в двух языках ФЕ с названиями деревьев, например:

– *Стар* ***дуб****, да корень свеж:* ФЕ выражает мысль о том, что нельзя судить о человеке только по его внешности или возрасту;

– *Найдешь келью и под* ***елью:*** ФЕ означает, что если нашли уютное и безопасное место, сохраняй его, не стремясь к поиску иного;

– ***Ель*** *не* ***сосна****: шумит неспроста:* ФЕ означает, что всякое явление, воспринимаемое как странное или необычное, имеет объективную причину;

– *курить* ***бамбук:*** ФЕ означает бездельничать, отдыхать, праздно проводить время или вынужденно оставаться без дела;

– *Mỏng như lá* ***lúa*** (букв.: *Тонкий как рисовый лист*): ФЕ выражает мысль о тонком состоянии любого вещества или тела человека;

– ***Dứa đằng đít, mít đằng cuống*** (букв.: *У ананаса сладость у основания, у джекфрута — у плодоножки*): народная мудрость про опыт в питании.

Таким образом, ФЕ русского и вьетнамского языков включают названия деревьев, отражающие специфику природно-климатических условий рассматриваемых регионов. Во Вьетнаме, находящемся в зоне муссонного субэкваториального климата, практически не произрастают или произрастают в маленьком количестве берёза, дуб, сосна, ель, поэтому отсутствуют ФЕ с эквивалентами во вьетнамском языке. Аналогично, в России, расположенной в умеренном климатическом поясе, не встречаются такие растения, как бамбук, сахарный тростник, джекфрут, что также объясняют отсутствие или крайне низкая частотность соответствующих ФЕ в русском языке.

Тематическая подгруппа, включающая названия цветов, представляет собой значимой и лингвокультурно насыщенный объект исследования. В обеих странах произрастают распространённые виды цветов, такие как роза, ромашка, гвоздика и т. д., и виды характерные исключительно для определённого региона, как одуванчик, василёк, мак и т. д. в России; лотос, жасмин и т. д. во Вьетнаме. Каждый цветок обладает символическим значением, находящим отражение в ФЕ каждого языка. В данной подгруппе сопоставляются 10 русских и 14 вьетнамских ФЕ. Русская выборка опирается на компоненты: *ромашка* (3), *василёк* (2), а также *роза*, *мак*, *лотос*, *гвоздика* и *мимоза* (по 1 ФЕ). Вьетнамский материал включает 12 ФЕ с фитонимами: *cúc (хризантема)* (4), *sen (лотос)* (3), *hồng (роза)* (2), *gấc (момордика кохинхинская)*, *bìm (вьюнок)*, *nhài (жасмин)* (по 1 ФЕ), а также 2 единицы без фитонимического компонента.

Вьетнамский язык характеризуется значительным количеством ФЕ с названиями цветов, тогда как в русском языке таких ФЕ сравнительно немного. Различие в количестве ФЕ с названиями цветов в данных языках можно объяснить климатическими и географическими особенностями соответствующих регионов. Муссонный субэкваториальный климат Вьетнама способствует многообразию флоры и обильному цветению, что, в свою очередь, находит отражение в языке. В противоположность этому, умеренный климат России не дает разнообразие цветущим растениям, что также отражается на языковой картине мира русского языка. Такая разница затрудняет обнаружение фразеологических эквивалентов между двумя языками. В обоих языках встречаются ФЕ с названиями разных видов цветов, например:

– *Нет* ***розы*** *без шипов —* ***Hồng*** *nào* ***hồng*** *chẳng có gai:* ФЕ выражают мысль о том, что всё привлекательное имеет свои недостатки;

– ***васильковые*** *глаза — mắt biếc* (букв.: *голубые глаза*): ФЕ описывают ярко-синий цвет;

– *как* ***маков*** *цвет — mặt đỏ như* ***gấc*** (букв.: *лицо красно, как момордика кохинхинская*): ФЕ описывают румяное лицо;

– *антик с* ***гвоздикой*** *— Trúc xinh trúc mọc đầu đình* (букв.: *Красивый листоколосник растет в сельском дворе*): ФЕ описывают прелесть, восторг и отражают шутливое выражение похвалы кем-либо.

В русской культуре ромашка рассматривается как национальный символ. Как справедливо отмечают Неупокоева Д. Ю. и Бекбергенова М. А., в русской языковой картине мира этот цветок безоговорочно признается национальным символом страны [12]. Аналогично, во Вьетнаме лотос считается национальным цветком. В контексте вьетнамской культуры лотос функционирует не просто как эстетический объект, а как ключевой национальный символ-фитоним. Согласно исследованию Фам Тхи Зынг, семантика данного образа глубоко укоренена в национальном сознании и метафорически отражает такие базовые ценности вьетнамского народа, как нравственная чистота, несгибаемая воля и способность сохранять духовное благородство в неблагоприятных условиях [15, С. 122–125]. В русском языке встречается большое число ФЕ с компонентом *ромашка*, например: *гадать на* ***ромашке***, *аптечная* ***ромашка***, *Найти* ***ромашковое*** *поле — к большой удаче* (народные приметы) и т. д., так и во вьетнамском языке обнаруживаются ФЕ с компонентом *лотос* (вьет. *sen*): *Hay không lây hèn,* ***sen*** *không lây bùn* (букв.: *Хороший не связан с плохим, лотос не связан с грязью*) — ФЕ отражает чистоту души человека; *Cái khăn đội đầu như thể hoa* ***sen*** (букв.: *Головной платок, словно цветок лотоса*) — ФЕ описывает красоту девушек; *Trên đời gì tốt bằng* ***sen*** (букв.: *Нет на свете ничего лучше лотоса*) — ФЕ означает, что лотос является абсолютным идеалом красоты, духовной чистоты и благородства. Эти ФЕ могут вызывать затруднения в понимании у носителей обоих языков в процессе восприятия, поэтому нужно обсуждение при истолковании их значений.

Во Вьетнаме хризантема также пользуется популярностью и занимает значимое место в культурной традиции. Она относится к четырём видам растений, символизирующих времена года и различные типы человеческого темперамента: *Tùng* ***Cúc*** *Trúc Mai* (букв.: *Подокарп, Хризантема, Листоколосник, Охна*). Цветок *cúc* (рус. *хризантема*) символизирует осень и ассоциируется с богатством, процветанием, благородством и добротой. Хризантема также выступает, как символ сыновней почтительности, долголетия, удачи и благородного духа. Её широко применяют в ритуальной практике почитания предков, в украшении домов, а также в качестве подарка, выражающего любовь и содержащего пожелания здоровья и благополучия. По указанным причинам во вьетнамском языке встречается большое число ФЕ с компонентом *хризантема*, например: *Thân em* ***cúc*** *mọc bờ rào* (букв.: *Девушка, как хризантема, растущая на заборе*) — ФЕ отражает хрупкость девушек; *Được như hoa* ***cúc*** *hoa quỳ* (букв.: *Как хризантема, как подсолнечник*) — ФЕ описывает красивую, стойкую и благородную душу; *Hoa* ***cúc*** *không sợ thu sương* (букв.: *Хризантема не боится росы*) — ФЕ отражает силу, стойкость, упорство и дух преодоления трудностей человека.

Лотос считается в России экзотическим растением. В условиях дикой природы лотос встречается только в Волгоградской области, под Астраханью, в Калмыкии, Крас-

нодарском крае и на Дальнем Востоке. В Республике Калмыкия лотос приобрёл статус символа региона. Тем не менее, в русской культурной традиции лотос не занимает значимого места, что затрудняет обнаружение ФЕ с компонентом «лотос» в русском языке. Вместе с тем, присутствуют заимствованные ФЕ с данным компонентом, например: *Цветок* ***лотоса*** *растет в грязи* (из китайского языка) — ФЕ означает рождение красоты и чистоты в неблагоприятных условиях, подобно духовному росту человека.

В обоих языках представлено значительное количество ФЕ с названиями цветов, для которых не выявляются эквиваленты, например:

– ***Одуванчик*** *неказист, да силу имеет великую:* ФЕ отражает лекарственные свойства одуванчика;

– *Сто лет не собирала* ***васильки:*** ФЕ выражает удивление или недоверие по отношению к чьим-то словам или поступкам;

– *Растёт* ***мимоза****, боясь мороза:* ФЕ описывает стойкость человека перед трудностями;

– *tiền* ***hoa hồng*** (букв.: *деньги-роза*): комиссия;

– *giậu đổ* ***bìm*** *leo* (букв.: *частокол падает вьюнок взбирается*): ФЕ обозначает человека, использующего чужие неудачи и трудности в собственных интересах;

– *Miệng cười như búp* ***hoa nhài*** (букв.: *Улыбка как жасмин*): ФЕ описывает красоту женщины.

ФЕ с названиями плодов составляют четвертую подгруппу, исследованную в данной работе. В России и во Вьетнаме произрастают различные плоды, однако в рамках этой подгруппы анализируются ФЕ с распространёнными плодами, растущими в обеих странах, как яблоко, апельсин, мандарин, лимон. Несмотря на то, что эти плоды встречаются в обеих странах, различия в климатических условиях обусловливают отличия в их размерах, вкусовых качествах и окраске, что влияет на формирование специфических значений ФЕ в каждом языке. В связи с этим обнаружение фразеологических эквивалентов в обоих языках представляет собой многие трудности. Для проведения анализа третей подгруппы было отобрано 9 русских и 9 вьетнамских ФЕ. Русская выборка включает компоненты: *яблоко* (2), *лимон* (4), *апельсин* (1), *мандарин* (1). Вьетнамская выборка: 6 единиц без фитонимов и 3 с фитонимами (*chanh (лимон)*, *táo (яблоко)*, *quýt/cam (мандарин/апельсин)* — по 1 ФЕ).

Яблоко является распространённым плодом как в России, так и во Вьетнаме. Однако яблоки во Вьетнаме, как правило, имеют небольшой размер (примерно с мяч для пинг-понга), светло-зелёную окраску кожуры, кисло-сладкий вкус и содержат одну крупную косточку в сердцевине; в России яблоки отличаются более крупными размерами, разнообразием окраски кожуры (зелёной, красной, жёлтой), сладким вкусом и наличием мелких косточек в сердцевине. Эти различия обусловливают трудности при обнаружении полных эквивалентов ФЕ с компонентом *яблоко* в русском языке, а *táo* — во вьетнамском:

– ***Яблоко*** *от* ***яблони*** *недалеко падает — Giỏ nhà ai, quai nhà ấy* (букв.: *Ваша корзина, ваша ручка корзины*): ФЕ отражают влияние семейного воспитания и наследственности на процесс формирования личности человека;

– ***Яблоку*** *негде упасть — chật như nêm* (букв.: *туго, как клин*): ФЕ характеризуют пространство, в котором много людей, что нельзя проникнуть, нельзя пробраться.

Следующими плодами, рассматриваемыми в данной подгруппе, являются апельсин и мандарин. В России эти фрукты характеризуются оранжевой окраской кожуры и кисло-сладким вкусом, а во Вьетнаме — оранжевой и зелёной окраской кожуры, кисло-сладким или только кислым вкусом. Несмотря на незначительные различия этих плодов в двух странах, при сопоставлении наблюдаются трудности в поисках полных эквивалентов ФЕ с компонентами *апельсин* и *мандарин* в русском языке, а *cam* и *quýt* — во вьетнамском:

– *как свинья в* ***апельсинах*** *— Dốt đặc cán mai, dốt dài cán cuốc* (букв.: *Глупый как лопата, глупый как мотыга*): ФЕ характеризуют человека, не обладающего знаниями или компетентностью в определённой сфере;

– *Как без* ***мандарина*** *на Новый год? — Thịt mỡ, dưa hành, câu đối đỏ* (букв.: *Сало, маринованный лук, красные дуйлянь*): ФЕ отражают символы Нового года в культурных традициях обеих стран.

Лимон также относится к цитрусовым. В России лимоны, как правило, имеют крупные размеры, жёлтую окраску кожуры и кислый вкус. Во Вьетнаме лимоны значительно меньше по размеру (примерно с мяч для пинг-понга), обладают зелёной окраской кожуры и аналогичным кислым вкусом. Лимон в двух странах характеризуется как сходствами, так и различиями, что обуславливает наличие в двух языках как полных, так и частичных эквивалентов ФЕ с компонентом *лимон* в русском языке, а *chanh* — во вьетнамском:

– ***Лимон*** *выжали, а корку бросили — Vắt* ***chanh*** *bỏ vỏ:* ФЕ обсуждают признательность;

– *Не свиным рылом* ***лимоны*** *нюхать — Ngu si hưởng thái bình* (букв.: *Глупец наслаждается миром*): ФЕ характеризуют некомпетентную и бескультурную личность с необоснованными статусными или интеллектуальными претензиями;

– *Выжатый* ***лимон*** *— Chồn chân mỏi gối* (букв.: *Усталые ноги и колени*): ФЕ описывают уставшее, измотанное состояние человека.

Несмотря на то, что вышеупомянутые плоды растут в обеих странах, различия в их характеристиках обусловливают наличие в двух языках ФЕ с данными компонентами, не имеющие эквиваленты, например:

– *Артамоны едят* ***лимоны****, а мы молодцы едим огурцы:* ФЕ подчёркивает разницы во вкусовых предпочтениях или вкусовом опыте между разными людьми или группами;

– ***Quýt*** *làm* ***cam*** *chịu* (букв.: *Мандарин делает, апельсин страдает*): ФЕ выражает мысль о том, что один виноват, а другой получает наказание;

– *Ăn cây* ***táo****, rào cây xoan* (букв.: *Есть яблоко, но ухаживать за клокочиной*): ФЕ описывает тех, кто пользуется привилегиями в одном месте, но приносит пользу другим.

Следующей подгруппой, рассмотренной в данной работе, являются ФЕ с названиями овощей. В связи с тем, что Россия и Вьетнам расположены в различных климатических зонах, виды овощей, распространённых в этих странах, существенно различаются. В условиях тропического муссонного климата во Вьетнаме наблюдается значительно большее разнообразие видов овощей. Овощи во Вьетнаме классифицируются на 4 типа, как листовые *(rau cần nước (водяной сельдерей), rau dền (листовой амарант), rau muống (водяной шпинат))*, корнеплоды *(cà rốt (морковь), su hào (кольраби), củ dền (свёкла))*, стебли овощей *(măng (бамбуковые побеги), măng tây (спаржа), ngó sen (стебель лотоса))*, цветы-овощи *(hoa chuối (цветок банана), hoa thiên lý (цветок телосмы), hoa điên điển (цветок сесбании))*. Овощи, распространённые в условиях умеренного климата России, классифицируются по следующим типам, как клубнеплоды (*картофель, топинамбур, батат*), корнеплоды (*морковь, свёкла, репа*), капустные (*капуста белокочанная, краснокочанная, цветная*). Существуют овощи, распространённые как в России, так и во Вьетнаме (напр.: морковь, картофель, свёкла), однако способы их приготовления в обеих странах различаются, что отражает культурные и кулинарные особенности, а также влияет на формирование специфики ФЕ в каждом языке. В подгруппе сопоставляются 20 ФЕ (9 русских и 11 вьетнамских). Русская выборка включает 8 ФЕ с уникальными фитонимами (*капуста*, *картошка*, *огурец*, *репа*, *горох*, *морковь*, *перец*, *чеснок*) и 1 безфитонимическую единицу. Вьетнамский материал содержит 9 ФЕ с фитонимами (*muống (водяной шпинат)* — 2; *gạo (рис)*, *cà (баклажан)*, *sung (фига)*, *dưa (кислая капуста)*, *hành (лук)*, *tỏi (чеснок)* — по 1) и 3 единицы без фитонимического компонента. Обнаруживаются в обоих языках ФЕ с названиями разных видов овощей, как:

– *В чужом огороде* ***капусту*** *садить — Ăn cơm nhà thổi tù và hàng tổng* (букв.: *Обедать дома, но дуть в рог села*): ФЕ характеризуют человека, проявляющего заботу о чужих делах;

– ***Картошка*** *— второй хлеб — Hạt* ***gạo*** *là hạt ngọc trời* (букв.: *Зерно риса — жемчуг с небес*): ФЕ обсуждают важный продукт питания каждой страны;

– *В море* ***огурцы*** *сажать — Dây* ***cà*** *ra dây* ***muống*** (букв.: *От стебля баклажана к стеблю водяного шпината*): ФЕ обсуждают обман и преувеличение;

– *Проще пареной* ***репы*** *—* *Dễ như ăn cháo* (букв.: *Просто как есть кашу*): ФЕ отражают лёгкость и простоту выполнения каких-нибудь задач;

– *Летом под межой не лежи и* ***гороху*** *не щипли — Việc hôm nay chớ để ngày mai* (букв.: *Сегодняшние работы не должны были откладывать на завтра*): ФЕ выражает совет выполнять работу сегодня, не откладывая её на завтра;

– *Ждать у моря погоды — Há miệng chờ* ***sung*** (букв.: *Жди, когда фига упадёт тебе в рот*): ФЕ означают напрасно ждать, когда обстоятельства изменятся, не предпринимая никаких действий.

Различия видов овощей в двух странах обусловливают наличие значительного числа ФЕ с названиями овощей, не имеющих эквивалентов в обоих языках, например:

– *Поел* ***моркови*** *— прибавилась капля крови:* ФЕ означает, что морковь полезна для здоровья, особенно для крови;

– *Сердце с* ***перцем****, душа с* ***чесноком***: ФЕ описывает злого человека;

– *Chê* ***rau muống*** *héo lại ôm* ***dưa*** *già* (букв.: *Хулить блеклый водяной шпинат, но брать старую кислую капусту*): ФЕ высмеивает людей, которые придирчивы и часто сравнивают;

– *Bẻ* ***hành*** *bẻ* ***tỏi*** (букв.: *Разбить лук, разбить чеснок*): ФЕ характеризует людей, склонных к поиску способов искажения информации, причинения неудобств и вызова раздражения у других.

**Заключение**

Таким образом, на основании проведённого сопоставительного анализа можно сделать вывод о том, что ФЕ с компонентом-фитонимом в русском и вьетнамском языках не имеют полных эквивалентов. Данные ФЕ могут обладать вариативной семантикой при тождественности их лексического состава. Выявленные различия обусловлены культурной спецификой, особенностями менталитета, природно-географическими условиями, а также характером мировосприятия каждого народа. Полноценная интерпретация фитонимических фразеологизмов, характерных для русского и вьетнамского языков, обусловлена фоновыми знаниями о национальных обычаях этих народов. Национальная специфика фразеологизмов с фитонимами выявляется при их сопоставлении и коррелирует с культурными традициями и предпочтениями, зафиксированными в компонентном составе данных единиц.

Перспективы дальнейшего исследования предполагают углубленный анализ ФЕ с компонентом-фитонимом в произведениях русских писателей, а также проведение сопоставительного анализа их использования в русской и вьетнамской литературе. Практическим итогом исследования может стать составление двуязычного словаря растений, а также словаря ФЕ с компонентом-фитонимом. Создание такого ресурса внесет вклад в преподавание русского языка как иностранного, в частности, в рамках таких дисциплин, как страноведение, русская литература и перевод.

Литература:

1. Алёшин А. С. Устойчивые сравнения шведского языка, характеризующие человека: лингвокультурологический аспект. Дис. … канд. филол. наук. — СПб., 2011–263 с.

2. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Лексикология и лексикография: Избранные труды. — М.: Наука, 1977.
3. Грибова Н. С. Чаплыгина О. В. Роль названий растений в формировании языковой картины мира (на примере английского языка) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. Т. 13. № 3(48). С. 39–41.
4. Даль 2010 — Даль В. И. 1000 русских пословиц и поговорок/ В. И. Даль. — Москва: Рипол Классик, 2010. — 319 с.
5. Дин Л. Фитонимы-названия древесных растений в русских и китайских фразеологизмах с религиозным компонентом (лингвокультурологический аспект) / Л. Дин // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2023. — Т. 14. — № 4.
6. Лобанова А. С., Русинова И. И. Культурная семантика фитонимов в коми-пермяцких фразеологизмах и паремиях // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2023. Т. 15, вып. 3. С. 54–66.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 208 с.
8. Мирзаханова Д. Б. Фитонимическая лексика азербайджанского языка (в сравнении с другими тюркскими языками). Дис. … канд. филол. наук. Махачкала, 2007. — 146 с.
9. Мясников Л. Н. Заметка о древесных и цветочных фитонимах в фразеологии европейских языков // Известия Великолукской государственной сельскохозяйственной академии. — 2024. — N 4. — С. 68–75.
10. Навашева В. А., Мудаев А. И., Манкирова В. Б., Лахиева Э. М., Болдырева Б. Б. Сопоставительный анализ английских и китайских фразеологизмов с фитонимическим компонентом // Modern Humanities Success. 2025. № 1. С. 90–96.;
11. Нгуен Ф. З., Новикова О. В. Идеал человека в русских и вьетнамских пословицах и поговорках. Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2017. № 3 (26). С. 50–56.
12. Неупокоева Д. Ю., Бекбергенова М. А. Символика цветов в языковых картинах мира Франции и России // Наука в мегаполисе. — 2024. — № 64.
13. Сергеева О. В. Концепт «берёза» в русской языковой картине мира // Вестник Омского университета. — 2012. — № 2. — С. 442–450.
14. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. — 367с.
15. Фам Т. З. Национально-культурная специфика фитонимов-символов в русском и вьетнамском языках // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2014. — № 2 (87). — С. 122–125.
16. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей/ Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров; Под ред. А. И. Молоткова. — 4-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1987. — 543 с.
17. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. — М.: Высшая школа, 1985.
18. Nguyễn Lân 1989 — Nguyễn Lân. Từ điển thành ngữ & tục ngữ Việt Nam. — NxB: Văn hóa. Hà Nội, 1989. — 323 tr.
19. Vũ Dung, Vũ Thúy Anh, Vũ Quang Hào 2000 — Vũ Dung, Vũ Thúy Anh, Vũ Quang Hào Từ điển thành ngữ & tục ngữ Việt Nam. — Nxb: Văn hóa — Thông tin. Hà Nội. 2000. — 626 tr.

## Multimodality and its manifestations in the stand-up comedy genre

Lalaeva Anastasiya Vitalevna, master's student
National Research University «Higher School of Economics» (Moscow)

*In the present paper the possibilities of multimodality's representation in the Stand up Comedy genre are analyzed. Being quite a contemporary notion multimodality is gradually penetrating into different fields of scientific knowledge including linguistics. Within the framework of linguistic research, multimodality allows us to talk about the interconnection of various communication channels and, moreover, that non-verbal components not only enhance the meaning of what was originally expressed only by linguistic means, but also sometimes perform the main semantic function. The genre of stand-up comedy is interesting from the point of view of studying multimodality because stand-up comedians often have to resort to various non-verbal 'auxiliary' means to enhance the impression of their performance, make it even funnier and more memorable for the audience. Moreover, stand-up comedy is still poorly investigated from the point of view of linguistics, so this article aims to fill in the existing gaps and popularize this comic genre.*

***Keywords:*** *multimodality, intersemiotic translation, stand-up comedy, communication channels.*

As we begin our discussion of multimodality, it is worth saying that the very term 'multimodal' can be explained as 'designed complex of different modes or sign-complex' [2]. The term 'multimodality', in its turn, consists of two parts -'multi' and 'modality', which carry a certain meaning. Thus, if modality can be defined as 'a means for making meaning' [3], then we can assert that multimodality is 'a recognition of the fact that people use multiple means of meaning making' [3].

Speaking about historical framework, we may say that the emergence of the notion of multimodality is closely related to the beginning of the 21st century, when various advanced technologies and new media began to appear. Moreover, multimodality has managed to penetrate diversified fields of science: philosophy, psychology, medicine, logistics and many others.

In the present research, we are particularly interested in the interrelation of multimodality and linguistics. We are used to considering linguistics only from the point of view of its verbal components, forgetting the fact that sometimes some multimodal elements come to our rescue when trying to better understand the word's meaning.

Multimodality is inextricably linked to the concept of 'intersemiotic translation'. This term was introduced to linguistics by R. O. Jakobson and can be defined as 'an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems' [4]. It means that we may interpret the verbal content with the help of other semiotic systems, mostly non-verbal ones. Among them are: music, painting, cinema, etc. We may say that the use of multimodality helps to support an idea that was implied by a film director, an artist or even a stand-up comedian.

Although semiotic resources are different in terms of possibilities they offer for 'making meaning', it does not follow that some of them are more or less potential, because it is not their 'power' in isolation that matters, but an entire multidimensional 'image' they can create together. Moreover, multimodality disproves the traditional opposition of verbal and non-verbal formats, showing that we can no longer treat verbal communication as primary in comparison with non-verbal one. In other words, multimodality questions the idea that 'language is the single most powerful mode of communication' [3].

Let us now proceed with the main subject of the present investigation, the genre of stand-up comedy, and analyze the role multimodality plays in it. It this connection, it is of great importance to mention a number of communication channels:

– Verbal (segmental)
– Prosodic
– Visual
– Kinetic

These three communication channels are interdependent and interrelated; information is distributed between them in a complex way. In the practice of mainstream linguistics, the verbal channel is prioritized; other channels are taken into account as auxiliary. However, speaking about the stand-up comedy genre, we are going to pay special attention to the visual communication channel. This communication channel includes 'gestures, gaze direction, facial expressions, postures, proxemics, cultural symbolism and, in general, 'body language" [1]. Stand-up comedians turn to the use of body language and facial expressions all over the place during their performances, because these are the instruments, which help them highlight a certain emotion and more accurately convey it to the audience. Moreover, in some cases, gestures and facial expressions visually supplement the information that was given verbally.

Thus, for example, Cristela Alonzo in her performance 'Being 40 is like being an iPhone 6' described the following situation:

*'It's weird, because I've noticed things haven't changed, but they have so in subtle ways, you know, like all of a sudden now I want to be thanked when I do nice things for people and I get very pissed off, when I don't get a thank you. Example: if we're in traffic and I let you into my lane and you don't give me one of these* ***[Cristela makes a special gesture with her hand]****'.*

While telling the story, the comedian made the following parallel gesture. **Let us illustrate it on picture 1.**

This mode did not only allow the audience to visualize the situation much more vividly, but also made this piece of the story more humorous.

However, it is of great importance to remember that stand-up comedy is quite a 'free' genre, therefore, every comedian decides whether to use body language or limit himself or herself only to words and intonation. Whatever the choice, in our opinion,



Fig. 1. **C. Alonzo making a special gesture for drivers**

a much more comic and memorable effect is achieved in those performances that abound in gestures and facial expressions. A great example of such stand-up comedy is an American comedian Tom Papa. Let us have a look at his performance that is called 'Dads get no respect'.

In this humorous monologue, one of the topics the comedian is pondering is women and their addiction to makeup:

*'Just the makeup alone. Just this neverending art project you're involved in. Carrying luggage around your entire lives filled with art supplies: brushes and pencils and paints, just painting the same face over and over and over. And what are you doing it for, who are you doing it for, why do you do it* ***[And then Tom Papa begins to illustrate the way women put makeup on their faces]****?'*

Tom Papa ridiculed the way women apply makeup every day, wash it off in the evening, and then repeat this routine the next day for the rest of their lives. **Let us illustrate it on pictures 2 and 3.**



Fig. 2. **T. Papa ridiculing the way women apply make-up**



Fig. 3. **T. Papa showing his dissatisfaction with the popular image of women in cosmetic advertising**

Tom Papa also mocks the popular image of women's beauty that is usually shown in cosmetics advertising:

*'The whole image of what a woman is in the culture is demented, it's demented, I don't know how you deal with it, it's something you can't be and it's something we don't want, right. Every ad for a woman she's 6'8"emaciated with bubble lips just scowling at us through black mascara* ***[In this moment Tom Papa imitates the woman from the commercial]****. That's not a woman, that's nice on a billboard, what would you do with that, if you got it into your house?'* **Let us illustrate it on picture 4.**



Fig. 4. **T. Papa imitating the woman from the commercial**

The exaggerated facial expressions and their humorous embodiment make the parody especially comic. However, the humorous effect here is also enhanced by the man's gesture in trying to spoof a woman's face with lots of makeup. We may assume that if Tom Papa had not decided to parody the image in this way, the audience would not have reacted so quickly and picked up on the joke.

If in the example with Cristela Alonzo, her gesture for drivers just helped the comedian to explain what she was talking about more clearly, guide the audience in visualizing the situation through its physical manifestations and increase the humorous effect that was created verbally, Tom Papa uses overstated facial expressions mostly for the purpose of provoking laughter and not to explain the concept described in monologue. Therefore, in these cases, multimodality was employed to perform different functions that help to diversify the performance.

There are also instances when stand-up comedians do not only resort to their body language and different facial expressions, but also use some props in their performances. They do it, because they want to immerse the audience as much as possible in imaginary (or sometimes real) humorous situations. At such moments, stand-up comedy performances begin to resemble a theatrical skit. We can see such an example in Sarah Millican's stand-up comedy piece 'An email from my school bully'. **Let us illustrate it on picture 5.**



Fig. 5. **S. Millican reading an email**

Comedians normally tell their humorous monologues in an impromptu manner without reading from any sources. However, in this performance, Sarah Millican decided not just to retell the content of the email, but read it in front of the audience as if it were a real situation and a real email letter. Nevertheless, we should always keep in mind that in the case of the stand-up comedy genre, it is difficult to understand whether a comedian is telling a real story from his or her life experience or something fictitious. It is possible that in many instances, the basis of the story is a true event embellished with fiction in order to get a greater response from the audience.

To sum up, we have provided a concise overview of a contemporary and influential notion of multimodality. Moreover, we have illustrated with examples the realization of multimodality in the genre of stand-up comedy and have shown the possibilities that multimodality opens up for comedians in helping them to diversify their performances.

References:

1. Кибрик, А. А. Мультимодальная лингвистика / А. А. Кибрик. — Текст: непосредственный // Когнитивные исследования: сборник научных трудов Том Выпуск 4. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2010. — С. 135–152.
2. Кресс, Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности / Г. Кресс. — Текст: непосредственный // Политическая наука. — 2016. — № 3. — С. 77–100.
3. Bezemer, J. Multimodality: a guide for linguists / J. Bezemer, C. Jewitt. — Текст: непосредственный // Research Methods in Linguistics. — London: Bloomsbury Academic. — С. 150–180.
4. Jakobson, R. O. Linguistics and Poetics / R. O. Jakobson. — Текст: непосредственный // Style in Language. — 1960. — С. 350–377.

# Системные и функциональные аспекты грамматической вариативности в шведском и норвежском языках

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка (Красноярский край)

*В статье исследуются системно-структурные и функционально-дискурсивные параметры грамматической вариативности в двух близкородственных континентальных скандинавских языках — шведском и норвежском. Автор анализирует вариативность на морфологическом (категория рода, адъективное согласование) и синтаксическом (порядок слов, расщепленный инфинитив, феномен V2) уровнях.*

*На основе современных лингвистических парадигм, включая теорию микропараметрического варьирования и системно-функциональную грамматику, выявляются когнитивно-дискурсивные и социолингвистические факторы, обусловливающие выбор языковых вариантов.*

*Особое внимание уделяется диглоссной ситуации в Норвегии (сосуществование букмола и нюнорска) в сопоставлении с более центростремительной нормой шведского языка.*

***Ключевые слова:*** *скандинавские языки, шведский язык, норвежский язык, грамматическая вариативность, синтаксис, морфология, порядок слов, микропараметрический анализ.*

Изучение грамматической вариативности в близкородственных языках представляет собой одну из центральных задач современной сравнительно-исторической и типологической лингвистики. Континентальные скандинавские языки — шведский и норвежский — демонстрируют уникальный тип языкового родства, характеризующийся высокой степенью взаимной понятности (*mutual intelligibility*) на лексическом уровне при наличии глубоких структурных расхождений в грамматических системах. В то время как шведский язык на протяжении XX века развивался преимущественно в русле жесткой кодификации и централизации национальной нормы (*rikssvenska*), норвежское языковое пространство представляет собой уникальный пример институционализированного плюрицентризма и официального двуязычия — параллельного существования стандартов *bokmål* и *nynorsk*.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления грамматической вариативности не как девиации от нормы или признака языковой деградации, а как динамического механизма адаптации языковой системы к когнитивным и коммуникативным потребностям социума. В рамках теории микропараметрического варьирования, активно развиваемой в современном генеративизме и функционализме, минимальные различия между синтаксическими структурами близкородственных языков позволяют изолировать конкретные грамматические переменные и установить факторы, влияющие на их актуализацию в дискурсе. Целью статьи является комплексное описание системных и функциональных аспектных признаков грамматической изменчивости в указанных языках, выявление изоморфных и алломорфных черт их грамматических парадигм.

Категория грамматического рода в континентальных скандинавских языках претерпела радикальные изменения в ходе перехода от древнескандинавского состояния к современному. Однако траектории этих изменений в шведском и норвежском языках существенно различаются, что создает обширную зону морфологической вариативности.

В современном шведском языке доминирует двухродовая система, возникшая в результате слияния мужского и женского родов в единый общий род (*utrum*), который противопоставлен среднему роду (*neutrum*). Данный сдвиг зафиксирован в фундаментальной академической кодификации. Тем не менее, системная вариативность стабильно сохраняется на периферии шведского языкового ареала. В частности, в ётских (*götamål*) и норландских диалектах обнаруживаются реликты трехродовой системы. Это наглядно проявляется в адъективном согласовании и выборе местоименных форм: например, использование местоимений *han* (он) или *hon* (она) в отношении неодушевленных существительных общего рода в зависимости от их исторической родовой принадлежности. Более того, в шведской стандартной норме наблюдается вариативность флексий во множественном числе существительных (окончания *-ar*, *-er*, *-or*), где выбор парадигмы частично коррелирует с архаическими родовыми границами [5; 9].

В отличие от шведского, норвежский язык официально сохраняет трехродовую систему (мужской, женский, средний род), что закреплено как в нюнорске, так и в большинстве субстандартов букмола. Однако именно в норвежском языке категория рода демонстрирует наивысшую степень функциональной вариативности. В социолектах крупных городов, прежде всего Осло, наблюдается устойчивая тенденция к эрозии женского рода под влиянием исторического датского субстрата и процессов урбанизации. Морфологический маркер женского рода — определенный суффикс *-a* (например, *boka* — книга) в речи образованного городского населения систематически заменяется на флексию мужского рода *-en* (*boken*). Данный феномен описывается исследователями как открытая конкуренция «радикального букмола» (*radikalt bokmål*) и «консервативного букмола» (*riksmål*) [4; 6].

Экспериментальные психолингвистические исследования показывают, что носители норвежского языка в Осло демонстрируют когнитивную вариативность при предиктивной обработке языковой информации: для многих из них формы женского рода перешли из категории продуктивных грамматических классов в лексически специфицированные маркеры. В то же время в сельских диалектах Норвегии трехродовая система остается незыблемой, а попытки её нивелирования воспринимаются как экспансия столичной нормы. Таким образом, морфологическая вариативность в норвежском языке выступает мощным маркером социальной и региональной идентичности [4; 7].

Континентальные скандинавские языки традиционно относятся к языкам типа V2 (*Verb-Second*), где спрягаемая форма глагола обязательно занимает вторую позицию в повествовательном предложении. Несмотря на этот жесткий общеструктурный каркас, синтаксический уровень шведского и норвежского языков обнаруживает значительный микропараметрический дрейф.

Одним из наиболее дискуссионных вопросов в скандинавском синтаксисе является феномен *embedded V2* (придаточного порядка слов V2). В классическом шведском и норвежском языках в придаточных предложениях реализуется так называемый субъектно-несуществующий порядок, при котором адвербиалы и отрицание *inte / ikke* предшествуют конечному глаголу (например, швед.*...att han inte kom*, норв.*...at han ikke kom*). Однако в разговорной речи и определенных синтаксических контекстах (прежде всего, в придаточных изъяснительных после фактивных глаголов) наблюдается вариативность, и глагол выдвигается на вторую позицию, опережая отрицание:

1. Швед. *Han sa att han inte köpte boken.* (стандартный порядок);

2. Швед. *Han sa att han köpte inte boken.* (порядок V2 в придаточном).

Данные из авторитетной лингвистической базы данных *Nordic Syntax Database* (далее — «NSB») убедительно свидетельствуют о том, что норвежские диалекты обладают значительно большей гибкостью в отношении *embedded V2*, чем шведские [1; 3]. В норвежском языке выбор между стандартным и V2-порядком в придаточном предложении регулируется прагматическими факторами: порядок V2 используется тогда, когда информация в придаточном предложении обладает высокой степенью коммуникативной новизны и иллокутивной независимости.

Другим важным аспектом синтаксической вариативности выступает феномен расщепленного инфинитива (*split infinitive / klQyvd infinitiv*). В норвежском языке (особенно в нюнорске и восточно-норвежских диалектах) инфинитивный маркер *å* может отделяться от глагола наречием или отрицанием (например, *å ikke se*). В шведском языке конструкция *att inte se* также является нормативной, однако правила дистрибуции элементов внутри инфинитивной группы в шведском дискурсе строго детерминированы, в то время как в норвежском узусе позиция отрицания демонстрирует свободное варьирование, зависящее от эмфатического выделения действия.

Особый интерес представляет вариативность порядка слов в специальных (*wh-*) вопросах. В ряде норвежских диалектов (особенно на севере и западе страны) в вопросительных предложениях допускается нарушение правила V2, если вопросительное слово является кратким (например, *Ka du sir?* вместо стандартного *Ka sir du?* — Что ты говоришь?). Исследования М. Вестергорд показывают, что в шведском языке подобная инверсия невозможна и жестко блокируется синтаксической структурой. Это указывает на то, что синтаксис норвежских диалектов обладает более высоким индексом вариативности по сравнению со шведским, где диалектное дробление не привело к дестабилизации базовых топологических схем предложения [2; 8].

Грамматическая вариативность находит свое наиболее яркое отражение в функциональном аспектном распределении дублетных форм в реальном дискурсе. Выбор той или иной грамматической конструкции часто обусловлен не структурными ограничениями, а стилистическими, прагматическими и жанровыми факторами.

Ярким примером в шведском языке является конкуренция между морфологическим (суффиксальным) пассивом на *-s* и аналитическим пассивом с глаголом *bli* (например, *brevet skrivs* против *brevet blir skrivet*). Системный анализ Е. М. Чекалиной показывает, что данные варианты распределены функционально. Синтаксический пассив на *-s* доминирует в официальном, научном и публицистическом стилях, кодифицируя вневременные, обобщенные действия. Аналитический пассив с глаголом *bli* манифестирует конкретно-процессуальное значение с акцентом на изменении состояния субъекта и более характерен для разговорного узуса и нарративного дискурса [5].

В норвежском языке функциональная вариативность наглядно иллюстрируется дистрибуцией посессивных конструкций. Языковая система предлагает два альтернативных варианта выражения принадлежности:

— преноминальная конструкция: *min bil* (мой автомобиль);

— постноминальная конструкция: *bilen min* (автомобиль мой — существительное в определенной форме + притяжательное местоимение).

Статистический и функциональный анализ текстов показывает, что постноминальная конструкция (*bilen min*) является базовой, нейтральной и абсолютно доминирующей в устной норвежской речи [6; 7]. Преноминальный вариант (*min bil*) маркирует стилистическую возвышенность, логическое эмфатическое выделение обладателя или используется в специфических текстовых жанрах, например, в юридической документации. В шведском языке постноминальная модель отсутствует на системном уровне, что делает шведскую посессивную систему функционально менее вариативной, но более стабильной.

Специфика грамматической вариативности в рассматриваемых лингвокультурах не может быть адекватно описана без учета институциональных условий функциони-

рования языков. В Швеции кодифицированный стандарт *rikssvenska* выступает в качестве центростремительной силы. Вариативность здесь локализуется преимущественно на оси «литературный язык — территориальный диалект» или «формальный стиль — молодежный социолект».

В Норвегии ситуация принципиально иная. Официальное равноправие *bokmål* (опирающегося на датско-норвежскую традицию) и *nynorsk* (созданного И. Осеном на основе западных диалектов) легитимизирует грамматическую вариативность на государственном уровне. Каждый норвежец со школьной скамьи овладевает обеими письменными нормами, что формирует особый тип когнитивной гибкости. Более того, отсутствие единого устного стандарта в Норвегии приводит к тому, что использование диалектных грамматических форм открыто допускается в официальных сферах общения — в парламенте, на телевидении и в академической среде [7; 10].

Данный лингвистический плюрицентризм превращает норвежское синтаксическое пространство в динамическое поле постоянного выбора. Вариативность становится нормой, а жесткая фиксация структуры — исключением. Шведский язык в этом контексте демонстрирует консервативный тип эволюции, где системные инновации и грамматические дублеты проходят длительный процесс фильтрации через академические институты (Шведскую академию и Языковой совет), прежде чем получить статус нормативных вариантов [5; 9].

Проведенное исследование системных и функциональных параметров грамматической вариативности в шведском и норвежском языках позволяет сделать ряд выводов:

1. При общем векторе на упрощение флективной системы шведский язык успешно завершил переход к двухродовой системе на уровне стандарта, в то время как норвежский язык сохраняет трехродовую модель как арену активной социолингвистической борьбы и функционального варьирования.

2. Синтаксис норвежских диалектов и субстандартов обнаруживает более высокую степень микропараметрической подвижности (нарушение V2 в вопросах, гибкость *embedded V2*, вариативность посессивных схем) [1; 6; 8] по сравнению со строго упорядоченной синтаксической топологией шведского языка.

3. Различный институциональный статус языковых норм определяет характер вариативности. В Швеции вариативность носит преимущественно стилистический и регистровый характер, в то время как в Норвегии она является институционально закрепленной основой национального плюрицентризма [7; 10].

Изучение скандинавского микропараметрического варьирования открывает новые перспективы для моделирования языковых изменений в близкородственных ареалах и вносит вклад в общую теорию грамматики и социолингвистики.

Литература:


1. Чекалина Е. М. Системные и функциональные аспекты грамматической вариативности в шведском языке // Вестник Челябинского государственного университета. — 2017. — № 12 (408). — С. 45–51. [Электронный ресурс]. URL: cyberleninka.ru (дата обращения: 27.10.2026).
2. Faarlund J. T. The Syntax of Norwegian // The Nordic Languages: An International Handbook of the History of the North Germanic Languages. — Berlin: Walter de Gruyter, 2008. — Vol. 1. — Pp. 941–952. [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/164831937/The_Nordic_Languages_An_International_Handbook_of_the_History_of_the_North_Germanic_Languages (дата обращения: 27.10.2026).
3. Holmberg A. The Scandinavian Languages // The Handbook of Comparative Syntax. — Oxford: Oxford University Press, 2005. — Pp. 533–579. [Электронный ресурс]. URL: https://portal.research.lu.se/en/publications/the-scandinavian-languages/ (дата обращения: 27.10.2026).
4. Jahr E. H. Language planning in Norway: A social history // International Journal of the Sociology of Language. — 2009. — No. 80. — Pp. 33–39. [Электронный ресурс]. URL: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/ijsl.1989.80.33/html (дата обращения: 27.10.2026).
5. Leon C. Dialects in Norway: Navigating between standard and non-standard speech // International Journal of the Sociology of Language. — 2014. — No. 6. — Pp. 107–121. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/326491611_Dialects_in_Norway_-_Between_Tolerance_and_Standardization (дата обращения: 27.10.2026).
6. Lundquist B., Rodina Y., Sekerina I. A. Language change and the loss of feminine gender: grammatical gender and declension class in the Oslo dialect // Nordic Journal of Linguistics. — 2025. — Vol. 44, No. 3. — Pp. 1–26. [Электронный ресурс]. URL:https://www.researchgate.net/publication/392389519_Language_change_and_the_loss_of_feminine_gender_grammatical_gender_and_declension_class_in_the_Oslo_dialect (дата обращения: 27.10.2026).
7. Teleman U., Hellberg S., Andersson E. Svenska Akademiens grammatik (SAG) // Svenska Akademien. — 1999. — Vol. 1–4. [Электронный ресурс]. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Svenska-Akademiens-grammatik-Teleman-Hellberg/f28c522f71f5ae7b18cdf4c6105e1bf55bc362b7 (дата обращения: 27.10.2026).
8. Vangsnes Q. A. The Nordic Dialect Database: Mapping Microsyntactic Variation // Proceedings of the workshop on language technology for Scandinavian dialects. — 2009. — Pp. 44–48. [Электронный ресурс]. URL: https://scholar.google.com.br/citations?user=QdwSyEEAAAAJ&hl=en (дата обращения: 27.10.2026).

9. Vangsnes Q. A., Johannessen J. B. The Nordic research infrastructure for syntactic variation: Possibilities, limitations and achievements // Glossa: a journal of general linguistics. — 2019, No. 1. — Pp. 1–23. [Электронный ресурс]. URL: https://nva.sikt.no/registration/0198cc4eebea-15f23452–3087–438c-97a0–5987846cfdc1 (дата обращения: 27.10.2026).
10. Westergaard M., Vangsnes Qystein A. Microvariation in dialect syntax: The case of Norwegian wh-questions // Lingua. — 2012. Pp. 329–343. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/261636704_Norwegian_som_The_complementizer_that_climbed_to_the_matrix_Left_Periphery_and_caused_Verb_Second_violations (дата обращения: 27.10.2026).

# Linguo-stylistic devices of portraying the main character in the comics «The Wimpy Kid diaries» by Jeff Kinney

Shiyan Anastasia Evgenievna, master's student
Novosibirsk State Pedagogical University

*The paper focuses on the analysis of linguistic means used to portray a teenage character Greg Heffley in Jeff Kinney's «Diary of a Wimpy Kid» (2007) and «Diary of a Wimpy Kid: Rodrick Rules» (2008).*

***Keywords:*** *comics, literary image, linguo-stylistic devices, The Wimpy Kid diaries, Jeff Kinney.*

The paper analyses linguo-stylistic devices used in portraying the fictional diarist Greg Heffley in Jeff Kinney's "Diary of a Wimpy Kid" (2007) and "Diary of a Wimpy Kid: Rodrick Rules" (2008) comic books. The study is based on studies of literary image, the image of a literary character [2], the diary genre [1], and teenage psychology [3].

The image of a literary character is understood as a type of literary image, made up of such components as appearance, personal qualities, behaviour patterns, worldview, speech characteristics, and social status [2, p. 93] (fig. 1).

Diary as a literary genre represents the embodiment of the author's fantasy: the characters and events of diaries, as well as the diarist, are fictional [1, c. 91]. In Jeff Kinney's comics "Diary of a Wimpy Kid" (2007) and "Diary of a Wimpy Kid: Rodrick Rules" (2008) the teenage diarist's own image is depicted by his self-reflections using linguistic means which reflect psychological peculiarities of this age group.

**1. Adjectives and participles describing unfavorable emotional reactions (disappointment, jealousy):** (1) *I was pretty disappointed to find out I got put in the Gifted group, because that just means a lot of extra work* [3, p. 14]. (2) *I went up to his house to check out his costume, and I have to admit, I'm a little jealous* [3, p. 61].

**2. Expressions of negative attitude, evaluative adjectives, introducing Greg's dislikes concerning daily routine activities, nicknaming, rules of politeness in social interaction such as writing thank-you notes and showing interest in events in people's lives:** (3) *All I did was write down all the things I hate doing myself: do my homework, do the dishes, make my breakfast, brush my teeth* [3, p. 147]. (4) *Let me tell you, it's not easy writing thank-you notes for stuff you didn't want in the first place* [4, p. 138]. (5) *I don't know if this makes me a bad person or whatever, but it's hard for me to get interested in other people's holidays* [5, p. 16]. (6) *I guess I feel a little bad about the*

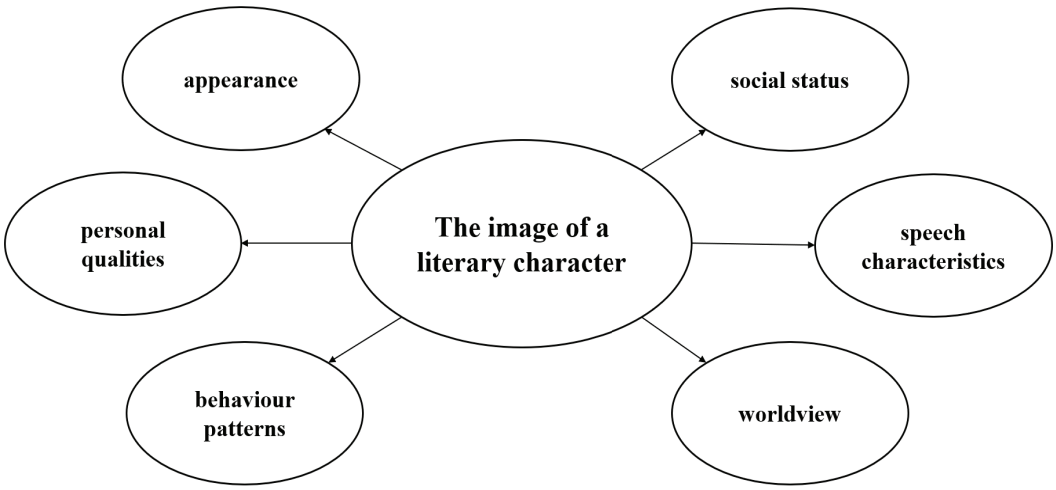



Fig. 1. **The components of the image of a literary character**

*whole P. U. thing and what happened to Peter. But it's hard not to take credit whenever it comes up* [5, p. 12]. (7) *But the thing that bugs me the most about Manny is the nickname he has for me* [4, p. 22]. (8) *It's getting really annoying to have to go up to Rowley's every time I want to play a video game* [4, p. 28].

**3. Comparative structures, reflecting teenagers' concern about their image and social status among peers [3, c. 411]:** (9) *The best I can figure is that I'm somewhere around 52nd and 53rd most popular this year* [3, p. 7]. (10) *And for the first time ever I knew what it felt like to be the most popular kid at school* [4, p. 215]. (11) *I've been trying to be a lot more careful about my image ever since I got to middle school* [4, p. 18]. (12) *I don't know if I mentioned this before, but I am SUPER good at video games* [4, p. 24]. (13) *I'm getting a little sick of playing Formula One Racing with Rowley, because he's not a serious gamer like me* [4, p. 26]. (14) *Most people don't seem to appreciate a person as honest as me. So don't ask me how George Washington ever got to be president* [5, p. 81]. (15) *Before you go and say I'm a bad friend for teasing Chirag, let me just say this in my own defence: I'm smaller than about 95 % of the kids at my school so, when it comes to finding someone I can actually pick on, my options are pretty limited* [5, p. 56]. (16) *Mr Underwood singled me out, probably because I'm the lightest kid in the class, and he could toss me around without straining himself* [4, p. 81].

**4. Hyperbole as a means of making Greg's speech more emphatic, showing teenagers' tendency to exaggerate [3, c. 367]:** (17) *I have told Rowley at least a billion times that now that we're in middle school, you're supposed to say "hang out", not "play"* [3, p. 18]. (18) *Manny is staying with Gramma this weekend, and I'd give ANYTHING to trade places with him* [5, p. 160]. (19) *I practically froze to death, but there was no WAY I was gonna use a blanket from Rodrick's bed* [5, p. 97]. (20) *The song is only about three minutes long, but to me it felt like an hour and a half. I was just praying the curtains would go down so we could hop off the stage* [4, p. 112].

**5. Expressions of certainty, especially concerning his visions about his future successful image [3, c. 414–415]:** (21) *I know EXACTLY where I'll be in fifteen years: in my pool, at my mansion, counting my money* [4, p. 84]. (22) *The only reason I agreed to do this at all is because I figure later on when I'm rich and famous, I'll have better things to do than answer people's stupid questions all day long* [4, p. 2].

**6. Verbs of mental activity, reflecting teenagers' cognitive practices of judgement and reasoning, forming opinions, making causative-consecutive connections and conclusions, e.g. about ways to gain popularity [3, c. 389]:** (23) *I realized Rowley's injury thing is a pretty good racket, so I decided it was time for me to have an injury of my own. I took some bandages from home, and I wrapped up my hand to make it look like it was hurt* [4, p. 143]. (24) *But when I started thinking about it, I realized getting elected Treasurer could TOTALLY change my situation at school* [4, p. 44]. (25) *Plus, I realized that maybe being in a position of authority could be good for me* [4, p. 151]. (26) *I think Mom and Dad are too worried about my little brother, Manny, to get involved in a fight between me and Rodrick* [5, p. 14]. (27) *I thought about calling Mom and Dad to tell them what Rodrick was up to, but I've never actually BEEN to a high-school party before, so I was curious* [5, p. 95]. (28) *Once I realized Heather wasn't there, I turned round to go back home* [5, p. 115]. (29) *I don't know if that really makes Rodrick a "professional drummer", but that didn't stop me from using it to score points with the girls at school* [5, p. 130]. (30) *And I ALWAYS get put on skins. I think they do that to make all the out-of-shape kids feel ashamed of themselves* [4, p. 86]. (31) *Today I realized that if I wanted to know what Rowley and those girls are talking about at lunch, all I have to do is read his DIARY* [5, p. 91].

To conclude, the above-mentioned linguistic features of Greg's narrative mainly reflect his opinions, attitudes, values and emotional reactions which indirectly depict him as a typical teenager concerned with issues of social status (wish to be popular), self-esteem (unstable and low or exaggerated), relationships with siblings and parents (misunderstanding), comparison oneself to other people (especially peers), interest in the opposite sex, addiction to video games as a form of virtual reality where he finds self-expression. These linguistic devices directly relate to Greg's internal character traits, and indirectly — to the external ones. Such characteristics of his self-image as his worldview, origin, and speech characteristics remain undisclosed though his speech as a narrator.

References:

1. Богданова, Е. В. Проблема реконструкции языковой личности автора в художественных произведениях дневникового жанра / Е. В. Богданова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2009. — № 4. — С. 89–95.
2. Борисова, Е. Б. Средства создания образа персонажа как предмет сопоставительного анализа / Е. Б. Борисова // Известия ВГПУ. — 2016. — № 2 (106). — С. 93–99.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия, 1999. — 456 с.
4. Kinney, J. Diary of a Wimpy Kid. — London: Puffin Books, 2007. — 217 p.
5. Kinney, J. Diary of a Wimpy Kid: Rodrick Rules. — London: Puffin Books, 2008. — 217 p.

# ПРОЧЕЕ

## Динамика аварийности и смертельного травматизма на опасных производственных объектах: тенденции и направления профилактики

Гераева Ангелина Азатовна, студент магистратуры
Научный руководитель: Митриковский Александр Яковлевич, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Тюменский индустриальный университет

*В статье рассматривается динамика аварийности и производственного травматизма на опасных производственных объектах, поднадзорных Федеральной службе по экологическому, технологическому и атомному надзору. Результаты исследования могут быть использованы для профилактики нарушений при эксплуатации опасных производственных объектов, а также в целях повышения эффективности системы управления промышленной безопасностью.*

***Ключевые слова:*** *опасные производственные объекты, аварийность, смертельный травматизм, промышленная безопасность.*

Обеспечение промышленной безопасности является одним из ключевых условий устойчивого функционирования предприятий нефтегазового, химического, горнодобывающего, металлургического и других промышленных комплексов. Аварии на опасных производственных объектах влекут разрушения сооружений и (или) технических устройств, неконтролируемые взрывы и (или) выбросы опасных веществ [1], могут приводить к гибели и травмированию работников, нарушению производственных процессов и причинению ущерба окружающей среде.

Оценка состояния промышленной безопасности требует не только анализа абсолютного количества аварий, но и изучения динамики происшествий, тяжести их последствий, отраслевой структуры аварийности и причин возникновения опасных событий.

Цель исследования — оценить состояние аварийности на опасных производственных объектах и выявить направления совершенствования системы управления промышленной безопасностью на опасных производственных объектах.

Исследование основано на анализе опубликованных статистических данных Федеральной службы по экологическому, технологическому и атомному надзору за 2013–2025 годы [2]. Рассматривались годовые значения числа аварий и числа погибших. Изменение показателей рассчитывалось относительно данных предыдущих лет и 2025 года.

В 2025 году было зафиксировано 115 аварий, что на 6,48 % больше, чем в 2024 году (108 аварий), и 198 погибших в результате несчастных случаев, что на 40,43 % больше, чем в 2024 году (141 погибший). Для сравнения, в 2013 году соответствующие показатели составляли 257 аварий и 328 случаев смертельного травматизма на поднадзорных объектах. Таким образом, за двенадцатилетний период число аварий уменьшилось на 55,3 %, а число случаев смертельного травматизма — на 39,6 %. Данные о количестве произошедших аварий и случаев смертельного травматизма за период с 2013 по 2025 годы представлены в таблице 1 соответственно [2].

Приведенные данные свидетельствуют о снижении абсолютного количества зарегистрированных происшествий в долгосрочной перспективе, что говорит о положительной динамике. Однако положительная динамика сама по себе не означает, что аварийность сокращалась ежегодно или что улучшение наблюдалось во всех отраслях, поэтому долгосрочное снижение не следует трактовать как устойчивое ежегодное улучшение.

При проведении расследований аварий и случаев смертельного травматизма на поднадзорных объектах отмечаются следующие причины их возникновения [2]:

— отклонение от установленного режима технологического процесса;

— снижение уровня производственной и технологической дисциплины (в том числе со стороны руководителей и инженерно-технических работников);

— недостаточность мер по осуществлению производственного контроля, отсутствие функционирующей должным образом системы управления промышленной безопасностью;

— нарушение пострадавшими правил трудового распорядка и дисциплины, технологии производства работ и несоблюдение работниками требований промышленной

Таблица 1. **Динамика аварийности и смертельного травматизма на опасных производственных объектах**

| Год | Аварийность на поднадзорных объектах за период с 2013 по 2025 годы, ед. | Смертельный травматизм на поднадзорных объектах за период с 2013 по 2025 годы, чел. | Динамика аварий | Динамика случаев смертельного травматизма |
|---|---|---|---|---|
| 2013 | 257 | 328 | - | - |
| 2014 | 226 | 266 | **-12,06 %** | **-18,90 %** |
| 2015 | 237 | 246 | **+4,87 %** | **-7,52 %** |
| 2016 | 222 | 252 | **-6,33 %** | **+2,44 %** |
| 2017 | 221 | 208 | **-0,45 %** | **-17,46 %** |
| 2018 | 175 | 177 | **-20,81 %** | **-14,90 %** |
| 2019 | 149 | 171 | **-14,86 %** | **-3,39 %** |
| 2020 | 127 | 150 | **-14,77 %** | **-12,28 %** |
| 2021 | 148 | 252 | **+16,54 %** | **+68,00 %** |
| 2022 | 130 | 172 | **-12,16 %** | **-31,75 %** |
| 2023 | 128 | 160 | **-1,54 %** | **-6,98 %** |
| 2024 | 108 | 141 | **-15,63 %** | **-11,88 %** |
| 2025 | 115 | 198 | **+6,48 %** | **+40,43 %** |

безопасности и охраны труда при выполнении работ на соответствующем оборудовании.

Систематизация этих факторов позволяет выделить несколько основных групп риска.

1. Технические факторы. К ним относятся эксплуатация неисправного оборудования, неудовлетворительное состояние технических устройств и сооружений, а также нарушения требований к безопасной эксплуатации оборудования. Подобные обстоятельства повышают вероятность потери герметичности, разрушения элементов оборудования и возникновения иных опасных событий.

2. Организационные факторы. Недостаточный контроль со стороны руководителей, нарушения трудовой дисциплины и неудовлетворительная организация производства работ создают условия для отступления от установленного порядка безопасного выполнения операций. Особую значимость эти обстоятельства приобретают при выполнении работ повышенной опасности.

3. Технологические факторы. Нарушения технологических процессов и требований эксплуатационной документации могут приводить к выходу параметров работы оборудования за допустимые пределы. В сочетании с недостатками технического контроля такие отклонения способны повышать вероятность аварийной ситуации.

4. Кадровые факторы. Недостаточная подготовка работников и отсутствие необходимой квалификации могут препятствовать своевременному выявлению опасных отклонений и правильному реагированию на них.

Перечисленные группы факторов показывают, что профилактика аварийности не может ограничиваться техническими мероприятиями. Она должна включать контроль состояния оборудования, совершенствование производственных процедур, обучение персонала и повышение эффективности системы управления промышленной безопасностью.

Литература:

1. Российская Федерация. Законы. О промышленной безопасности опасных производственных объектов: Федеральный закон от 21.07.1997 № 116-ФЗ / Российская Федерация. Законы. — Текст: электронный // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15234/6e24082b0e98e57a0d005f9c20016b1393e16380/ (дата обращения: 15.10.2026).
2. Проект итогового доклада о результатах деятельности Федеральной службы по экологическому, технологическому и атомному надзору за 2025 год. — М.: Ростехнадзор, 2026. — URL: https://www.gosnadzor.ru/public/principle/Проект%20итогового%20доклада_2025.docx (дата обращения: 15.10.2026).

8

# Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 45 (648) / 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 18.11.2026. Дата выхода в свет: 25.11.2026.

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.