

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



14 2026
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 14 (617) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Николай Николаевич Зинин* (1812–1880), русский химик-органик.

Родился Николай Николаевич в г. Пензе, о чем сам написал в автобиографии, хотя некоторые источники указывают местом рождения Шушу (Карабахское ханство, с 1805 года бывшее фактически под контролем России), где он действительно он жил в младенчестве, поскольку его отец, Николай Иванович Зинин, находился там с дипломатической миссией. Во время свирепствовавшей на Кавказе первой пандемии холеры родители Зинина погибли, и мальчик был отправлен к дяде в Саратов, где в 1820 году поступил в мужскую гимназию. По ее окончании он стал казеннокоштным студентом на математическом отделении философского (позднее — физико-математического) факультета Казанского университета. В студенческие годы Зинин был увлечен математикой и астрономией, которые изучал под руководством Николая Лобачевского. После окончания университетского курса со степенью кандидата и золотой медалью за сочинение «О пертурбациях эллиптического движения планет» в 1833 году он получил предложение продолжить учебу в Профессорском институте в Дерпте, но отказался. Он остался в Казани, где стал преподавать аналитическую механику, гидростатику и гидродинамику.

Николай Николаевич Зинин считал себя в первую очередь математиком и не интересовался химией. Однако по предложению профессора Лобачевского Зинин стал читать курс теоретической химии.

В 1836 году он получил степень магистра физико-математических наук, защитив диссертацию «О явлениях химического сродства и о превосходстве теории Берцелиуса о постоянных химических пропорциях перед химическою статикою Бертолле». А затем по ходатайству попечителя университета Михаила Николаевича Мусина-Пушкина Зинин был направлен для совершенствования образования на три года за границу. Большое влияние на выбор направления его исследований оказал знаменитый немецкий химик Юстус фон Либих, в лаборатории которого ученый проработал около года.

В 1839 году Зинин опубликовал в журнале *Liebig's Annalen der Chemie* статью, в которой сообщал о найденном им способе превращения горько-миндального масла в бензоин. Вторая статья русского химика, опубликованная в том же издании, рассказывала о бензойных соединениях. Эти работы составили докторскую диссертацию Зинина, которую он защитил после возвращения в Россию в 1841 году. Название диссертации было сформулировано так: «О соединениях бензоила и об открытых новых телах, относящихся к бензoiловому ряду».

После Николай Николаевич вернулся в Казань, где в течение следующих семи лет возглавлял кафедру химической технологии Казанского университета. Зинин основал знаменитую казанскую школу химиков, ставшую одним из основных центров химических исследований в России в XIX веке.

В 1848 году Николай Николаевич, получив приглашение занять должность профессора химии в Санкт-Петербургской медико-хирургической академии, переехал в Петербург; впоследствии он был избран академиком Петербургской академии наук.

Основным направлением работы ученого стали исследования в области органической химии. Он разработал методы получения бензоина из бензальдегида, а также бензила из бензоина. Тогда же ученый впервые синтезировал бензиловую (дифенилгликолевую) кислоту, описал ее свойства и установил состав. В 1842 году Зинин открыл реакцию восстановления ароматических нитросоединений («реакция Зинина»), послужившую основой новой отрасли химической промышленности — анилокрасочной.

Совместная работа ученого с молодым инженером-артиллеристом Василием Петрушевским привела к решению проблемы получения и использования сильнейшего взрывчатого вещества — нитроглицерина. Ученые трудились над созданием взрывчатой композиции, безопасной при транспортировке. В итоге был найден хороший вариант — пропитка нитроглицерином карбоната магния. Об этом Зинин рассказывал своему соседу по даче Альфреду Нобелю, сыну Эммануила Нобеля — владельца завода по производству мин. Идея пригодилась Альфреду Нобелю спустя несколько лет. Во время транспортировки нитроглицерина одна из бутылей разбилась, и жидкость пропитала инфузорную землю, насыпанную между бутылками. Нобель, вероятно, вспомнивший рассказы Зинина о том, что нитроглицерином следует пропитывать порошкообразные вещества, быстро оценил свойства образовавшейся композиции, названной впоследствии динамитом и принесшей ему громадные прибыли. Узнав всё это, Зинин заметил: «Этот Альфред Нобель выхватил у нас динамит из-под носа».

Николай Николаевич был почетным членом многих русских и иностранных научных обществ, академий и университетов.

Вместе с Александром Воскресенским Зинин фактически основал школу русских химиков — его учениками были Александр Бутлеров, Николай Бекетов, Александр Бородин.

В 1868 году вместе с Дмитрием Менделеевым, Николаем Меншуткиным и другими учеными Зинин выступил организатором Русского химического общества, а затем в течение десяти лет являлся его президентом.

Николай Зинин умер 6 февраля 1880 года в Санкт-Петербурге и был похоронен на Смоленском кладбище. После смерти ученого Русское химическое общество учредило премию имени Николая Николаевича Зинина и Александра Абрамовича Воскресенского за лучшие работы в области химии.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

**Магомедов М. Г., Самурханова А. А.,
Мусаева З. М.**

Практические рекомендации и инновации
для улучшения качества школьного спорта 415

Маратова Ч. У.

Влияние личностных характеристик
преподавателей на развитие их
лингвистической компетенции в высшем
образовании 418

Нарицына Л. М.

Методика организации опытов на уроках
биологии при изучении курса «Ботаника»
с использованием цифровых лабораторий
центра «Точка роста» 422

Павленко К. Д.

Особенности развития связной речи у детей
старшего дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи 425

Павлова Г. А.

Семейное чтение как фактор
эмоционального развития детей раннего
дошкольного возраста (2–3 года): проект
«Сказка на ночь» 427

Погосова Ж. Г.

Вуз и абитуриент: как найти друг друга 430

Рубцова А. Н., Рубцова Л. Д.

Анализ художественного произведения как
средство формирования смыслового чтения
младших школьников 433

Рязанцева Е. В.

Формирование ценностного отношения
к здоровому образу жизни у старших
дошкольников в рамках физического
воспитания 435

Сафиканова А. Д.

Методические подходы к формированию
лингвокультурной компетенции на уроках
литературного чтения в начальной школе 436

Соловьева И. Н.

Психолого-педагогические
основы организации инновационной
деятельности в дошкольной
образовательной организации 438

Тарасенко А. А.

Формы и методы взаимодействия семьи
и школы в процессе воспитания ребёнка
с ОВЗ: современный опыт 443

Тастанбек А. А., Сагадиева К. К.

Интеграция визуально-нарративных
стратегий в обучении звуко-буквенным
соответствиям (правилам чтения) младших
школьников: теоретическая модель 445

Таточко К. Е.

Особенности развития моторного праксиса
у детей дошкольного возраста с задержкой
психического развития 452

Трищенко В. В.

Преподавание лингвострановедческого
материала на уроках английского языка
в 6–7-м классах 454

**Федорова М. А., Осипович Е. А.,
Алексеева Е. А., Степанцова Е. Н.,
Фомина Т. А., Полякова Н. Л.**

Использование метода интеллект-карт
в работе с дошкольниками 456

Фирсова Е. В.

Методические подходы к организации
сенсорного развития детей старшего
дошкольного возраста с легкой степенью
умственной отсталости в условиях
дошкольной образовательной организации
компенсирующего вида 459

Шаехова Л. И.

Методическое пособие с игровыми
заданиями как средство закрепления
материала на уроках физики в 7-м классе 461

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Колесник А. В.

Переосмысление функционального значения
QR-кода на театральной афише 463

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Ду Яо

Исследование стратегий перевода китайской поэзии в политических текстах с точки зрения экологического перевода 465

Кабдулкарим А.

Язык как инструмент влияния: манипуляция и пропаганда 474

ФИЛОСОФИЯ

Власов Д. П.

Распределённое агентство в организации: акторно-сетевая теория Латура как методологическая основа анализа ИИ-коллаборации 476

ПРОЧЕЕ

Скок С. Г.

Роль транспортно-логистических компаний в развитии культурного пространства: национальный и международный аспекты 481

Сухенко А. В.

Альтернативная модель финансового механизма в системе здравоохранения: переход от финансирования лечения к финансированию здоровья 482

ПЕДАГОГИКА

Практические рекомендации и инновации для улучшения качества школьного спорта

Магомедов Магомед Газимагомедович, кандидат педагогических наук, доцент;
Самурханова Алима Агамирзаевна, кандидат биологических наук, доцент;
Мусаева Заира Магомедовна, старший преподаватель
Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова (г. Махачкала)

В работе рассматривается практика внедрения инноваций в физкультурное обучение, включая использование цифровых платформ для оценки и стимулирования активности, а также организация мероприятий, направленных на повышение интереса к спорту. Важным аспектом становится изучение отношения самих подростков к регулярным занятиям спортом, что позволяет учитывать их мнение при формировании эффективных спортивных программ.

Ключевые слова: спорт, физическая культура, повышение интереса, развитие школьного спорта, воспитание.

Целью практического применения исследования является создание условий для всестороннего развития школьного спорта, способствующего эффективному физическому воспитанию и формированию здорового образа жизни у обучающихся. Для достижения этой цели необходимо разработать и внедрить комплексные программы, ориентированные на массовое вовлечение учащихся всех возрастов в регулярные занятия спортом и физической культурой, а также обеспечить их устойчивое взаимодействие с социальной средой и местными спортивными инициативами.

Одной из ключевых рекомендаций является организация интегрированной физкультурно-спортивной среды, объединяющей образовательные учреждения, муниципальные органы и общественные организации. Такое объединение позволит создавать современные спортивные клубы с хорошо оснащённой инфраструктурой, ориентированные как на массовые, так и на специализированные виды спорта. Особое внимание следует уделить равноправному привлечению всех школьников с учётом их индивидуального уровня физической подготовки и интересов, что обеспечит инклюзивность и повысит мотивацию к занятиям.

Для обеспечения гармоничного развития рекомендуется отказаться от ранней спортивной специализации, учитывая психофизические особенности детей и подростков. Важно разработать долгосрочные планы тренировочного и соревновательного процесса, адекватно распределяющие нагрузку в течение всей спортивной карьеры учащегося. Такой подход позволит избежать чрезмерных перегрузок и повысит эффективность подго-

товки, соответствуя современным стандартам и усиливающейся мировой конкуренции.

Социально-педагогические условия должны включать организацию разнообразной досуговой деятельности и спортивно-массовых мероприятий, направленных на формирование ценностей здорового образа жизни и развития социальной активности подростков. Активное взаимодействие школы с семьёй, местными сообществами и спортивными федерациями создаст благоприятную среду для системного вовлечения молодежи в спорт и укрепит социально-педагогический потенциал физкультурно-спортивной работы.

Практические рекомендации предусматривают создание педагогических проектов и алгоритмов, направленных на оптимизацию процесса физического воспитания, внедрение инновационных технологий и научно обоснованных методик. Эти меры позволят повысить качество спортивной подготовки, стимулировать развитие ловкости, силы, выносливости и гибкости у школьников, а также способствовать формированию таких личностных качеств, как дисциплина, сила воли, самооценка и общественная активность.

Кроме того, важной задачей является систематическая популяризация здорового образа жизни среди учащихся через информационно-просветительскую деятельность, проведение спортивных праздников, фестивалей и других массовых мероприятий. Использование современных коммуникационных инструментов и игровых технологий поможет повысить привлекательность занятий спортом и увеличить охват школьников, создавая положительный спортивный имидж и укрепляя мотивацию.

В перспективе развитие школьного спорта должно опираться на комплексный, системный и технологический подход, который обеспечит индивидуализацию тренировочного процесса и интеграцию спорта в образовательную программу. Это создаст прочную базу для формирования устойчивых привычек здорового образа жизни, что будет способствовать не только физическому развитию, но и укреплению психоэмоционального здоровья подрастающего поколения.

Таким образом, реализация предложенных рекомендаций позволит значительно повысить качество школьного спорта, обеспечить его устойчивое развитие и эффективно интегрировать физкультурно-спортивную деятельность в образовательный процесс и социальную среду. Это послужит основой для формирования здоровых, активных и ответственных молодых людей, способных поддерживать высокий уровень физического благополучия в течение всей жизни.

Перспективы внедрения инновационных технологий в школьный спорт

Современные инновационные технологии стремительно трансформируют школьный спорт, открывая перед образовательными учреждениями новые возможности для повышения качества физического воспитания. Среди наиболее значимых решений выделяются виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), мобильные приложения, интерактивные обучающие платформы и носимые гаджеты. Использование VR/AR-технологий способствует улучшению мотивации и технических навыков учащихся, при этом эффективность тренировочного процесса повышается примерно на 23 % за счёт более наглядного и вовлекающего материала. Носимые устройства, такие как фитнес-трекеры, помогают подросткам контролировать свою активность и здоровье, что увеличивает регулярность занятий на 37 %, стимулируя самоконтроль и формирование привычки к движению [1].

Классификация инноваций в физической культуре выделяет четыре основных типа технологий: цифровые средства обучения, интерактивные инструменты, технологии персонализации тренировочного процесса и поддерживающие мобильные решения. Эти технологии позволяют адаптировать учебные и тренировочные программы под индивидуальные потребности и уровень физической подготовленности каждого школьника, что повышает качество освоения материала и снижает риск перегрузок [2]. Интеграция таких решений формирует образовательную среду, в которой каждый учащийся может получить персонализированное сопровождение и своевременную обратную связь.

Важным аспектом успешного внедрения инноваций является профессиональная подготовка педагогов. Для того чтобы цифровые технологии приносили максимальную пользу, учителям необходимы специальные навыки и компетенции, позволяющие эффективно интегри-

ровать инструменты в учебный процесс и поддерживать мотивацию у различных категорий детей. Без соответствующего уровня квалификации использование современных технологий может оказаться малоэффективным, а иногда даже вызвать сопротивление среди педагогов и учеников [2].

Несмотря на очевидные преимущества, массовое внедрение инновационных технологий в школьный спорт сталкивается с рядом препятствий. Главные из них — это ограниченное финансирование, недостаток технической базы и нехватка системных программ повышения квалификации для учителей. Кроме того, неправильная реализация нововведений часто снижает их эффективность и не приводит к желаемым результатам. Следовательно, необходимо создавать условия для комплексного решения этих проблем посредством сотрудничества образовательных организаций, государственных структур и частных инвесторов [3].

Перспективы развития школьного физкультурного воспитания тесно связаны с дальнейшей цифровизацией и распространением инновационных методов. Можно прогнозировать, что в ближайшем будущем виртуальная и дополненная реальность станут привычными инструментами не только для визуализации упражнений, но и для проведения дистанционных тренировок и соревновательных мероприятий с элементами геймификации. Расширение доступа к носимым гаджетам и мобильным приложениям позволит лучше мониторить здоровье подростков и формировать устойчивый интерес к спортивной активности.

Таким образом, инновационные технологии открывают широкий спектр возможностей для перестройки школьного спорта в более адаптивную и эффективную систему, способствующую формированию здорового образа жизни у подростков. Активное внедрение цифровых решений обеспечит повышение качества спортивного образования, позволит адресно работать с индивидуальными потребностями и подготовит новое поколение, ориентированное на здоровье и активный образ жизни в условиях динамично меняющегося мира [4].

Практические мероприятия по популяризации здорового образа жизни через школьный спорт

Практическая реализация знаний о здоровом образе жизни через школьный спорт является важнейшим звеном в формировании у подростков стойких привычек и ответственного отношения к собственному здоровью. В этом контексте организация различных спортивных мероприятий выступает эффективным инструментом широкого охвата и активного вовлечения учащихся в физическую культуру.

Одним из популярных форматов являются массовые спортивные праздники и эстафеты, такие как «Весёлые старты» или семейные соревнования «Папа, мама, я», которые способствуют не только физическому развитию, но

и воспитанию целеустремленности, настойчивости и командного духа. Эти мероприятия активно привлекают не только школьников, но и их родителей, что усиливает социальную поддержку здорового образа жизни и способствует формированию совместных семейных привычек [4].

Широкое применение находят тематические дни здоровья и спортивные фестивали, которые объединяют обучающихся разных возрастных групп. Такие мероприятия сочетают спортивные состязания с образовательными программами по рациональному питанию, режиму сна и профилактике вредных привычек. В рамках них школьники приобретают представление о комплексном подходе к заботе о собственном здоровье, что повышает уровень их осознанности и ответственности.

Важным направлением является реализация программ подготовки и сдачи нормативов комплексных тестов, например, Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). Участие в подобных программах стимулирует подростков развивать физическую выносливость и волевые качества, а также формирует мотивацию к постоянным тренировкам и ведению активного образа жизни. Результаты тестирования и достижения школьников широко афишируются, что создает позитивный имидж и способствует лучшему восприятию спорта в школьной среде [5].

Для укрепления здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе организуются регулярные тренировки в спортивных секциях и клубах, включающие игровые элементы и интерактивные формы взаимодействия. Это помогает сделать занятия более привлекательными и доступными для большинства учеников, независимо от

их начального уровня физической подготовки, способствует развитию настойчивости и самодисциплины.

Особое внимание уделяется вовлечению подростков в организации спортивных мероприятий, что формирует у них навыки самостоятельного планирования, командной работы и ответственности за результат. Такие проекты могут включать культурно-образовательные кампании, конкурсы, тематические акции и флешмобы, направленные на пропаганду здорового образа жизни и активной позиции по отношению к своему здоровью [6].

Государственные и муниципальные программы поддержки школьного спорта предусматривают создание современной спортивной инфраструктуры и проведение массовых открытых соревнований, что расширяет возможности для систематических занятий и повышает интерес к спорту на всех уровнях. Информационные кампании, посвящённые ЗОЖ, распространяются через школу, СМИ и интернет-ресурсы, способствуя формированию правильных ценностей и привычек у молодежи.

Таким образом, комплекс практических мероприятий, объединяющих спортивные праздники, фестивали, тестирования, секционные занятия и просветительские кампании, создает устойчивую платформу для популяризации здорового образа жизни через школьный спорт. Активное внедрение этих инициатив позволит повысить уровень физической активности подростков, улучшить их состояние здоровья и сформировать долгосрочные навыки заботы о себе и своем окружении. Необходимо продолжать развивать и расширять такие проекты, привлекая к ним педагогов, родителей и общественные организации для создания максимально благоприятной среды поддержки здорового образа жизни.

Литература:

1. Бачурин Н. Н. Формирование основ здорового образа жизни у учащихся общеобразовательных учреждений средствами физической культуры и спорта // Экономика образования. 2011.
2. Головинова И. Ю., Меркулова А. А. Инновационные технологии в физической культуре // Наука-2020. 2019. № 5 (30).
3. Казначеев А. В. Методы продвижения здорового образа жизни среди школьников // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 11–1.
4. Магомедов, М. Г. Педагогическое исследование закономерностей изменения скоростно-силовой подготовки спортсменов на протяжении многих лет / М. Г. Магомедов, К. М. Тилиев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. — 2024. — Т. 18, № 4. — С. 45–52. — DOI 10.31161/1995–0659–2024–18–4–45–52. — EDN FUSQXC.
5. Магомедов, М. Г. Физические нагрузки для студентов с отклонениями со стороны сердечно-сосудистой системы / М. Г. Магомедов, К. М. Тилиев, Ш. О. Исмаилов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. — 2023. — Т. 17, № 2. — С. 52–56. — DOI 10.31161/1995–0659–2023–17–2–52–56. — EDN EYAXVB.
6. Попов А. П., Артамонова А. Д. Инновационные технологии в физическом воспитании школьников // Наука-2020. 2020. № 1 (37).

Влияние личностных характеристик преподавателей на развитие их лингвистической компетенции в высшем образовании

Маратова Чаросхон Улугбек кизи, студент магистратуры
Научный руководитель: Нигматулина Лилия Алиевна, PhD, доцент
Университет Пучон в Ташкенте (Узбекистан)

В статье рассматривается проблема влияния личностных характеристик преподавателей высшего образования на уровень их лингвистической компетенции. Актуальность исследования обусловлена модернизацией системы высшего образования и усилением требований к профессиональной и коммуникативной подготовке преподавателей иностранных языков. Цель исследования — выявить взаимосвязь между личностными характеристиками преподавателей и уровнем их лингвистической компетенции. В работе использованы психодиагностические методики оценки личностных черт и анализ показателей профессиональной языковой деятельности. Установлено, что такие личностные параметры, как эмоциональная устойчивость, мотивация достижения и открытость опыту, оказывают статистически значимое влияние на развитие лингвистической компетенции. Результаты исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации преподавателей и при разработке программ профессионального развития.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, личностные характеристики, преподаватели высшего образования, мотивация, эмоциональная устойчивость, профессиональное развитие.

The influence of teachers' personality characteristics on the development of their linguistic competence in higher education

This article examines the influence of higher education teacher's personality traits on the level of their linguistic competence. The relevance of the study is determined by the modernization of higher education and the increasing requirements for the professional and communicative training of foreign language teachers. The aim of the study is to identify the relationship between teachers' personality characteristics and their level of linguistic competence. Psychodiagnostic methods for assessing personality traits and analysis of indicators of professional language activity were employed. The findings indicate that such personality parameters as emotional stability, achievement motivation, and openness to experience have a statistically significant impact on the development of linguistic competence. The results of the study can be applied in professional development programs and in the system of advanced training for teachers.

Keywords: linguistic competence, personality traits, higher education teachers, motivation, emotional stability, professional development.

Введение

Современная система образования сталкивается с новыми вызовами, связанными с глобализацией и научно-техническим прогрессом, что усиливает значение языковой компетенции педагогов. Владение языком и умение применять его на практике становится важным условием формирования у учащихся универсальных навыков — критического мышления, коммуникации и сотрудничества. Несмотря на широкое использование коммуникативных методик, современных технологий, тренингов и семинаров, влияние личностных характеристик педагогов (открытость новому, мотивация, эмоциональная стабильность, когнитивные особенности) на развитие языковой компетенции изучено недостаточно, что делает тему актуальной для дальнейших исследований.

В Узбекистане реформы в сфере образования направлены на модернизацию подготовки педагогов и усиление внимания к их лингвистической компетентности, особенно важной в многоязычной среде. Однако несоответствие уровня владения языками современным требованиям остаётся проблемой. Постановление Президента Республики Узбекистан от 19 мая 2021 года № ПП-5117 [1] подчёркивает необходимость повышения профессиональных и языковых компетенций учителей, что служит основой для разработки программ профессионального развития и адаптации системы образования к современным вызовам. Дополнительные задачи в этой сфере закреплены в Постановлении Президента от 2 февраля 2024 года № ПП-53 [2], в котором предусмотрено внедрение современных международных методик, создание специализированных школ с углублённым изучением иностранных языков, обновление учебников и расширение программ повышения квалификации учителей. Документ направлен на формирование единой системы языкового образования по цепочке «дошкольное — школьное — высшее образование». Эти инициативы были конкретизированы в ходе видеоселекторного совещания под председательством Президента Ш. Мирзиёева 6 мая 2021 года [3], где подчеркнуто, что политика открытости страны и рост международного сотрудничества резко увеличивают потребность в специалистах, свободно владеющих иностранными языками. Несмотря на позитивную динамику (увеличение вузов, ведущих обучение на иностранных языках, и рост числа обладателей международных сертификатов), остаются серьёзные проблемы: более 2 тысяч

вакансий учителей языков, низкое качество преподавания в 1,4 тысячи школ, наличие сертификатов лишь у 4 % педагогов, а также неуспешное прохождение тестирования почти половиной учителей.

Литературный обзор. В Узбекистане формирование профессиональной, включая лингвистическую, компетенции педагогов активно исследуется в контексте образовательных реформ. Работы Шарипова Р. С. анализируют влияние мотивации и эмоциональной устойчивости на профессиональную деятельность учителей, Рахмонов Р. Р. [12] подчёркивает роль мотивации и самооценки в становлении педагогов иностранных языков. Хамидова З. К. [14] изучает связь коммуникативных способностей и лингвистической компетенции преподавателей вузов, а Касымов Д. Н. [8] — влияние эмоционального интеллекта на профессиональные достижения учителей. В рамках проекта ЮНЕСКО (2020–2022) [10] рассматриваются инновационные подходы к подготовке педагогов. Однако влияние когнитивных стилей, мотивации и эмоциональной устойчивости на развитие лингвистической компетенции остаётся недостаточно исследованным.

Цель исследования — выявить особенности влияния личностных характеристик преподавателей на развитие их лингвистической компетенции.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

описать выборку, методы и процедуры эмпирического исследования, что создаст основу для интерпретации полученных данных;

представить результаты диагностики личностных характеристик педагогов по выбранным методикам;

проанализировать уровень лингвистической компетенции педагогов на основе иностранного языкового сертификата (IELTS, TOPIK, HSK и др);

выявить взаимосвязи между личностными характеристиками и уровнем лингвистической компетенции, используя соответствующие статистические методы корреляции Спирмена и Пирсона;

сформулировать практические рекомендации по совершенствованию программ подготовки педагогов, учитывая выявленные взаимосвязи и факторы, влияющие на развитие лингвистической компетенции;

Эмпирическая часть предполагает использование:

16-факторного опросника Р. Кеттелла (16PF) для диагностики личностных характеристик преподавателей (мотивация, эмоциональная стабильность, самодисциплина, организованность, коммуникативность) и выявления факторов, влияющих на их лингвистическую компетенцию;

анкетирования студентов, направленного на оценку удовлетворённости их работой преподавателя и уровня его языковой компетентности (ясность объяснения материала, владение языком, организация занятий).

Полученные данные будут обработаны с помощью коэффициентов корреляции Пирсона и Спирмена [2] в программах Excel для выявления взаимосвязей между личностными характеристиками преподавателей, уровнем их лингвистической компетенции и восприятием студентов.

Методы. Для оценки личностных характеристик использовался 16-факторный опросник Р. Кеттелла (16PF) [4].

Уровень лингвистической компетенции определялся на основе:

результатов языковых сертификатов (IELTS, TOPIK, HSK);

анкетирования студентов.

Процедура исследования

Эксперимент включал три этапа:

1. Диагностика личностных характеристик преподавателей.
2. Оценка уровня лингвистической компетенции.
3. Статистическая обработка данных.

Исследование проводилось в естественных условиях образовательного процесса без вмешательства в учебную деятельность.

Методы обработки данных

Применялись коэффициенты корреляции Пирсона и Спирмена. Обработка данных проводилась в программе Excel. Эксперимент включал три последовательных этапа:

1. Диагностический этап — оценка личностных характеристик преподавателей с помощью методики 16PF;
2. Оценка уровня лингвистической компетенции — через языковые сертификаты, а также через анкетирование студентов;
3. Статистическая обработка данных — применение коэффициентов Спирмена и Пирсона для выявления значимых корреляционных связей.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

— провести диагностику личностных характеристик преподавателей высшего образования;

Уровень группы	Критерий	Количество преподавателей
<ul style="list-style-type: none"> • низкий • средний • высокий 	<ul style="list-style-type: none"> • отсутствие сертификата или уровень B1 • Сертификаты уровня B2 (IELTS 5.5-6.5/TOPIK 2-4/HSK 4-6) • Сертификаты уровня B2 (IELTS 7.0+/TOPIK 5-6/HSK 7-9) 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 • 8 • 13

Рис. 1. Критерии отнесения преподавателей к уровням лингвистической компетенции

- определить уровень их лингвистической компетенции;
- провести сравнительный и корреляционный анализ полученных данных;
- интерпретировать взаимосвязи между личностными факторами и компонентами языковой компетентности;

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что такие личностные характеристики, как эмоциональная стабильность, открытость новому опыту, самодисциплина и коммуникативность, положительно связаны с уровнем профессиональной лингвистической компетенции преподавателей.

Для диагностики личностных характеристик использовался опросник 16-PF форма С. Наиболее значимыми для целей данного исследования стали следующие факторы.

Таблица 1. Значение личностных факторов преподавателя для профессиональной деятельности

Фактор	Значение для профессии преподавателя
A — коммуникативность	Эффективное взаимодействие со студентами, ясное объяснение материала
N — дипломатичность	Поддержание позитивного климата, корректное решение конфликтов
Q ₂ — самостоятельность	Умение принимать решения и использовать собственные методические подходы
B — интеллектуальность	Способность анализировать материал и объяснять сложные языковые явления
Q ₁ — открытость к новому опыту	Готовность внедрять современные технологии и методики обучения
C — эмоциональная устойчивость	Стабильность поведения, стрессоустойчивость, контроль ситуации на занятии
O — тревожность	Ответственность при умеренном уровне; высокий уровень может снижать эффективность
Q ₃ — самодисциплина	Организованность, чёткое планирование уроков, соблюдение требований
G — моральная нормативность	Этичность, ответственность, соблюдение профессиональных норм

Результаты

Таблица 2. Корреляционные связи личностных факторов (16PF) и компонентов лингвистической компетенции

Личностный фактор (16PF)	Компонент лингвистической компетенции	Коэффициент корреляции (r)	Направление связи
A — коммуникативность	Speaking (говорение)	0,72	положительная
C — эмоциональная устойчивость	Listening (аудирование)	0,69	положительная
O — тревожность	Listening (аудирование)	0,71	отрицательная
B — интеллектуальность	Reading (чтение)	0,74	положительная
Q3 — самодисциплина	Writing (письмо)	0,77	положительная

Выбор исследуемых факторов обусловлен спецификой профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков, требующей развитых коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости, когнитивной гибкости и способности к саморегуляции. Анализ личностных характеристик позволил выявить их связь с эффективностью языковой и педагогической деятельности. Проведён описательный и сравнительный анализ выраженности личностных факторов у преподавателей с низким, средним и высоким уровнем лингвистической компетенции. Наиболее значимыми оказались показатели коммуникативной активности, эмоциональной устойчивости, готовности к инновациям и саморегуляции

Обсуждение

Коммуникабельность и социальная уверенность как факторы развития говорения (speaking)

Анализ шкал коммуникабельности (А) и социальной уверенности (N) показал их значимое влияние на уровень сформированности навыков говорения. Преподаватели с низкими показателями демонстрируют ограниченную речевую активность и трудности в поддержании иноязычного общения, тогда как высокие значения данных факторов связаны с более развитой устной речью, вариативностью речевых стратегий и устойчивостью к коммуникативному напряжению. Полученные результаты свидетельствуют о важной роли коммуникабельности и социальной уверенности в развитии продуктивных видов речевой деятельности и профессиональной коммуникативной компетентности.

Эмоциональная устойчивость и тревожность в контексте аудирования (listening)

Результаты анализа шкал эмоциональной устойчивости (С) и тревожности (О) свидетельствуют о значительном влиянии данных личностных факторов на успешность аудирования. Аудирование как вид речевой деятельности характеризуется высокой когнитивной нагрузкой и требует устойчивости внимания, способности к быстрой переработке информации и эмоциональной саморегуляции.

Интеллектуальная гибкость и открытость изменениям как факторы развития чтения (reading)

Анализ шкал интеллектуальной гибкости (В) и открытости изменениям (Q1) показал их значимую роль в развитии навыков чтения на иностранном языке. Преподаватели с высокими показателями по данным шкалам демонстрируют более высокую способность к пониманию аутентичных текстов, интерпретации имплицитной информации и использованию контекстуальных стратегий чтения.

Самоконтроль, ответственность и самостоятельность как факторы развития письма (writing)

Анализ шкал самоконтроля (Q3), нормативности поведения (G) и самостоятельности (Q2) выявил их значимое влияние на уровень сформированности навыков письма. Высокие показатели данных факторов связаны с более развитой письменной речью, характеризующейся логичностью изложения, точностью языковых средств и соблюдением жанрово-стилистических норм. Самостоятельность дополнительно способствует формированию авторского стиля и рефлексии письменного высказывания.

Корреляционный анализ и интерпретация результатов

Результаты корреляционного анализа подтвердили наличие статистически значимых связей между личностными характеристиками преподавателей и уровнем их лингвистической компетенции. Была выявлена очень высокая положительная корреляция между уровнем языковой сертификации и оценкой преподавателей студентами, что свидетельствует о прямой зависимости профессиональной эффективности от уровня языковой подготовки. Кроме того, установлена высокая корреляционная связь между интегральным показателем личностных характеристик и общей оценкой профессиональной деятельности, что подтверждает комплексный характер влияния личности преподавателя на развитие лингвистической компетенции.

Количественный анализ личностных характеристик в группах с различным уровнем лингвистической компетенции

Для повышения аналитической точности был проведён количественный анализ выраженности личностных факторов по методике 16PF в группах преподавателей с низким, средним и высоким уровнем лингвистической компетенции. Сравнение средних значений позволило выявить сходства и различия в личностных профилях. Результаты показали статистически значимые взаимосвязи между личностными характеристиками и уровнем лингвистической компетенции. Обнаружена высокая положительная корреляция между уровнем языковой сертификации и оценкой преподавателей студентами ($\rho = 0,89$, $p < 0,01$). Коэффициент Пирсона показал значимые связи между личностными факторами и компонентами лингвистической компетенции:

Заключение

В представленной диссертационной работе были представлены результаты эмпирического исследования личностных характеристик преподавателей высшего образования и их связи с уровнем лингвистической компетенции. Анализ по-

казал, что преподаватели с высокими показателями коммуникативности, эмоциональной устойчивости, когнитивной гибкости и самодисциплины демонстрируют более высокий уровень владения иностранным языком, подтверждённый как объективными результатами языковых сертификатов, так и оценками студентов. Полученные данные подтвердили гипотезу о значимой роли личностных факторов в развитии профессиональной лингвистической компетенции.

В нашей работе была проведена детальная оценка влияния отдельных личностных факторов на формирование навыков говорения, аудирования, чтения и письма. Коммуникативность и социальная уверенность способствовали успешному развитию устной речи, эмоциональная устойчивость снижала негативное влияние тревожности при восприятии речи на слух, когнитивная гибкость и открытость новому опыту способствовали более эффективному чтению, а самодисциплина, нормативность и самостоятельность обеспечивали высокий уровень письменной речи. Корреляционный анализ подтвердил наличие устойчивых статистически значимых связей между личностными характеристиками и языковыми навыками.

Кроме того, количественный анализ позволил выявить чёткую тенденцию: преподаватели с высоким уровнем лингвистической компетенции демонстрируют более выраженные личностные качества по всем ключевым факторам, за исключением тревожности, где наблюдается обратная зависимость. Эти результаты свидетельствуют о системном влиянии личности преподавателя на профессиональную эффективность, что важно для планирования программ подготовки и повышения квалификации.

Литература:

1. Постановление Президента Республики Узбекистан от 19 мая 2021 г. № ПП-5117 «О мерах по выводу деятельности по популяризации изучения иностранных языков на качественно новый уровень». — Ташкент, 2021
2. Постановление Президента Республики Узбекистан от 2 февраля 2024 г. № ПП-53 «О дополнительных мерах по совершенствованию системы обучения иностранным языкам» — Ташкент, 2024.
3. Материалы видеоселекторного совещания под председательством Президента Республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёева от 6 мая 2021 г. — Ташкент, 2021.
4. Бериш Н. С. Личностные факторы успешности освоения студентами иностранного языка / Материалы межвузовских психолого-педагогических чтений. — Москва: РУДН, 19 апреля 2018. — Вып. 21. — С. 63–67.
5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие. — М.: Академия, 2019. — 336 с.
6. Джунусова А. Т. Использование мультимедийных технологий в подготовке педагогов иностранных языков // Вестник образования и науки. — 2021. — № 4. — С. 88–94.
7. Ефремова О. В. Коммуникативные технологии в подготовке учителей иностранного языка // Педагогика. — 2020. — № 6. — С. 54–61.
8. Касимова Д. Н. Эмоциональный интеллект как фактор профессиональной успешности учителя // Психология и педагогика. — 2021. — № 3. — С. 102–109.
9. Методы математической статистики в применении к теории эволюции. — М.: Наука, 1970. — 356 с. // Математические методы психологического исследования. — СПб.: Речь, 2013. — 392 с.
10. Новиков И. А., Бериш Н. С. Коммуникативная компетентность в структуре профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2022. — Т. 19, № 2. — С. 256–267.

Методика организации опытов на уроках биологии при изучении курса «Ботаника» с использованием цифровых лабораторий центра «Точка роста»

Нарицына Любовь Михайловна, учитель
МБОУ «Зеленодубравинская СОШ» (Алтайский край)

В статье рассматривается методика организации опытов на уроках биологии в рамках курса ботаники с использованием цифровых лабораторий центра «Точка Роста». Описываются подходы к интеграции цифровых технологий в учебный процесс, позволяющие улучшить качество обучения и повысить интерес учащихся к предмету. Приводятся примеры практических опытов и задач, реализуемых в рамках цифровых лабораторий, а также влияние активных методов обучения на развитие познавательной активности и функциональной грамотности учеников.

Современное образование требует внедрения инновационных технологий для повышения эффективности учебного процесса. В последние годы особое внимание уделяется использованию цифровых лабораторий, которые представляют собой мощный инструмент для организации практических работ на уроках биологии. Центр «Точка Роста» предлагает ученикам возможность проводить эксперименты и наблюдения в интерактивной форме, что способствует более глубокому пониманию биологии и процессов, происходящих в растительном мире.

Цифровые лаборатории, такие как те, что предлагает центр «Точка Роста», помогают осуществлять связь между теорией и практикой. Они позволяют проводить эксперименты, которые в обычных условиях могли бы быть времязатратны или труднодоступны.

Наука развивается человеческим любопытством, и задача преподавателя состоит в том, чтобы обучающиеся не только запоминали набор знаний, но и овладевали методом их самостоятельного получения в ходе лабораторной и практической работы. Изучение основ науки предполагает не только овладение определенным объемом знаний, но и овладение ее методами, которые воспитывают у школьников строгость и честность в своих мыслях, уважение к истине, умение самостоятельно получать знания в непосредственном контакте с природой. Для изучения основных понятий, законов и теорий необходимо подготовить эмпирическую базу [1].

Современные требования к организации образовательного процесса в контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования ориентируют педагогов на формирование личностных, метапредметных и предметных результатов, которые выражаются в овладении обучающимися различными видами деятельности. Важную роль при изучении биологии в школе играет лабораторная работа, которая помогает школьникам лучше усвоить знания и умения, способствует более глубокому и содержательному освоению биологии, развитию практических и исследовательских умений, развитию творческого мышления, установлению связей между теоретическими знаниями и практической деятельностью человека, облегчает понимание фактического материала [2].

Образовательный эксперимент обладает огромным потенциалом для всестороннего развития личности школьников. Эксперимент включает в себя не только источник знаний, но и метод их нахождения, а также знакомство с первичными навыками изучения природных объектов. В ходе эксперимента школьников получают представление о научном методе познания.

Лабораторная работа рассматривается как проведение обучающимися экспериментов по заданию преподавателя с использованием приборов, различных инструментов и других технических средств, то есть изучение каких-либо явлений обучающимися с помощью специального оборудования. Они позволяют формировать и развивать систему универсальных учебных действий

Необходимость создания универсальных учебных действий для каждого школьника средствами конкретных учебных дисциплин возможна только при организации практической части образовательной программы. Ее реализация становится главным ориентиром для построения содержания образования, формирования научной картины мира и научного мировоззрения, обобщения способов познавательной и практической деятельности [3].

Опытная деятельность многоаспектна и разнообразна по своей сущности. В педагогике существует единое мнение, что основными составляющими опытной деятельности являются демонстрационная и лабораторная деятельность. Опытная и экспериментальная работа в ходе урока дает возможность установлению взаимодействия между исследователем и изучаемым им процессом или явлением.

Важное значение, при организации проведении опытов имеют методы обучения. Среди их большого числа можно выделить частично-поисковый метод, являющийся основой большинства опытов, связанных с изучением свойств объектов, природных явлений, процессов.

Реализовать большинство опытов при обучении биологии возможно в ходе проведения практических и лабораторных занятий, способствующих формированию у обучающихся критического мышления, самостоятельности, инициативности, обеспечивающих адаптацию учащихся к жизни в условиях современной информационной среды.

В процессе выполнения практических и лабораторных работ обобщаются, систематизируются, углубляются и конкретизируются теоретические знания, вырабатывается способность и готовность использовать теоретические знания на практике, развиваются интеллектуальные умения.

Таким образом, организация и проведения опытов в рамках лабораторных и практических занятий позволяет обучающимся отрабатывать способы действий, совершенствовать полученные навыки, самостоятельно применять полученный комплекс знаний на практике.

Использование цифрового оборудования центров «Точка роста» для организации и проведения опытов дает возможность более качественно, интересно провести занятие и достичь желаемых результатов, повысить интерес к науке, исследовательской деятельности, изменить традиционный подход при выполнении экспериментов, переходу от репродуктивной передачи знаний к творческой, систематизации и углубления знаний.

Применение лабораторий значительно повышает наглядность, как в ходе самой работы, так и при обработке результатов благодаря новым измерительным приборам, входящим в комплект лаборатории биологии.

При организации опытов на уроках биологии в центре «Точка Роста» использовались цифровые измерительные лаборатории для школьников по биологии «ЛЦИ -16» ООО «СОЮЗТЕХНОЛОГИЯ».

Данные лаборатории предназначены для выполнения лабораторных работ и экспериментов на уроках биологии

в основной школе и проектно-исследовательской деятельности учащихся при изучении естественных наук. Представляет из себя набор по закреплению изучаемых тем по предметным областям основного общего образования по биологии.

Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем и контрольном этапах была проведена диагностика уровня сформированности исследовательских умений, уровня познавательной активности и учебной мотивации обучающихся.

Для проведения диагностики были выбраны следующие методики:

1. Диагностическая методика Т. Д. Дубовицкой, направленная на выявление учебной мотивации обучающихся.

2. Методика «Выявление познавательной активности». Авторы методики Л. А. Червякова, Ю. В. Бойко.

3. Диагностическая карта «Выявление исследовательских умений» по методике Савенкова А. И.

Методика Т. Д. Дубовицкой состоит из 20 суждений, позволяющих выявить направленность и уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении ими конкретных предметов. Методика может использоваться в работе со всеми категориями обучающихся, способными к самоанализу и самоотчету, начиная примерно с 12-летнего возраста. Результаты исследования по данной методике могут рассматриваться:

1) как показатель эффективности (качества) применяемой учителем методики (технологии) обучения (сравнение результатов исследования мотивации в контрольных и экспериментальных классах);

2) как показатель способности учителя активизировать мотивационную сферу учащихся (что может учитываться при проведении аттестации, конкурсов педагогического мастерства);

3) как основа для повышения эффективности педагогической деятельности и совершенствования педагогического мастерства.

Целью методики «Выявление познавательной активности» (Л. А. Червякова, Ю. В. Бойко) является изучение уровня познавательной активности учащихся по предметам, анализ динамики изменения в результате проведения ряда мероприятий по повышению познавательной активности

Анкета для обучающихся состоит из семи вопросов, связанных с предметной областью. В первом вопросе детям необходимо выбрать одну или несколько учебных дисциплин из предложенных. Вопросы 2–7 нацелены на понимание, почему обучающиеся заинтересованы предметами, которые они выбрали, а также узнать изменяется ли их познавательная активность вне школы или остается прежней.

Диагностическая карта «Выявление исследовательских умений» по методике Савенкова А. И. направлена на выявление исходного уровня сформированности исследо-

вательских умений у обучающихся. При заполнении диагностической карты использовался метод наблюдения за действиями детей во время проведения исследовательской деятельности, на внеурочных занятиях и на уроках биологии.

В зависимости от набранных баллов определяется уровень развития исследовательских умений: 24–21 балла — высокий уровень; 20–16 балла — средний уровень; 15–10 балла — низкий уровень.

К высокому уровню относятся дети, которые самостоятельно умеют анализировать, могут находить информацию в разных источниках, умеют видеть проблему и искать пути ее решения, свободно формулируют выводы, у этих детей наблюдается креативное мышление.

Учащиеся со средним уровнем обладают рядом умений и навыков, которые помогают им решать простые задачи с помощью учителя. Они работают по наводящим вопросам, но у некоторых детей уже видны творческие задатки.

В категорию с низким уровнем попали дети, у которых интерес к исследовательской деятельности не развит или развит слабо, самостоятельно выполнить задание они не могут, только по аналогии, им требуется помощь учителя, они часто обращаются с вопросами.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы на базе центра «Точка Роста» были организованы учебные занятия по ботанике с использованием цифровых лабораторий для проведения демонстрационных и лабораторных опытов.

Анализ результатов проведенного исследования позволил сформулировать следующие выводы:

1. Использование цифровых лабораторий на уроках ботаники для организации опытов является важным и эффективным методом обучения. Это позволяет развивать исследовательские умения, повышать уровень познавательной активности и мотивации обучающихся к изучаемому предмету.

2. Изначально у большинства обучающихся класса преобладал средний и низкий уровни сформированности исследовательских умений, познавательной активности и мотивации.

3. Полученные на контрольном этапе результаты исследования свидетельствуют о положительной динамике показателей внутренней мотивации. Количество обучающихся с высоким уровнем данного показателя увеличилось на 9 %.

4. При исследовании уровня познавательной активности у обучающихся класса выявлены положительные изменения: на контрольном этапе увеличилось количество учеников с высоким и средним уровнем данного показателя.

5. Выявлено увеличение количества обучающихся с высоким и средним уровнем сформированности исследовательских умений на 19 % и 13 % соответственно. В тоже время количество учеников с низким уровнем исследовательских умений к концу исследования уменьшилось на 32 %.

Таким образом, активное применение цифровых лабораторий центра «Точка Роста» при организации опытов на уроках ботаники является важным аспектом обучения, который способствует развитию исследовательских умений, повышению уровня познавательной активности и мотивации обучающихся к изучению биологии.

В отличие от других учебных предметов, биология требует от учеников не только запоминания фактов и терминов, но и умения применять полученные знания на практике. Это связано с тем, что биология изучает живые организмы, которые постоянно меняются и взаимодействуют с окружающей средой. Для того чтобы понять и запомнить материал, необходимо иметь возможность наблюдать, проводить эксперименты и анализировать полученные результаты.

Реализовать большинство опытов при обучении биологии возможно в ходе проведения практических и лабораторных занятий, способствующих формированию у обучающихся критического мышления, самостоятельности, инициативности, обеспечивающих адаптацию учащихся к жизни в условиях современной информационной среды.

Использование цифрового оборудования центров «Точка роста» для организации и проведения опытов дает возможность более качественно, интересно провести занятие и достичь желаемых результатов, повысить интерес к науке, исследовательской деятельности, изменить традиционный подход при выполнении экспериментов, перейти от репродуктивной передачи знаний к творческой, систематизации и углубления знаний.

Применение лабораторий значительно повышает наглядность, как в ходе самой работы, так и при обработке результатов благодаря новым измерительным приборам, входящим в комплект лаборатории биологии.

Проведенное исследование подтвердило, что использование на уроках цифровых лабораторий центра «Точка Роста» способствует повышению уровня знаний в области исследовательской деятельности у обучающихся. Это означает, что цифровые лаборатории центра «Точка Роста» являются эффективным инструментом для развития умений и навыков исследования учащихся. Такой подход позволяет не только углубить понимание предмета, но и развить критическое мышление, творческие способности и умение работать с информацией.

В начале исследования у большинства обучающихся класса преобладал средний и низкий уровни сформированности исследовательских умений, познавательной активности и мотивации. Однако после организации учебных занятий с использованием цифровых лабораторий центра «Точка Роста» показатели уровня исследовательских умений и навыков, познавательной активности и учебной мотивации у учащихся значительно повысились.

Таким образом, активное применение цифровых лабораторий центра «Точка Роста» при организации опытов на уроках ботаники является важным аспектом обучения, который способствует развитию исследовательских умений, повышению уровня познавательной активности и мотивации обучающихся к изучению биологии.

Литература:

1. Петросова, Р. А., Теремов, А. В. [и др.] Теория и методика обучения биологии. Учебные практики: Методика преподавания биологии / Р. А. Петросова, А. В. Теремов, Н. В. Перелович, Л. А. Косорукова. — Москва: МПГУ, 2012. — 161 с.
2. Лабутина, М. В. Лабораторный эксперимент по биологии как средство формирования познавательного интереса у обучающихся / М. В. Лабутина, Т. А. Маскаева, Н. Д. Чегодаева, М. А. Баданова // Международный научно-исследовательский журнал. — № 12(126). — Саранск: МПГУ им. М. Е. Евсевьева, 2022.
3. Универсальные учебные действия в системе ФГОС основного общего образования: понятие, классификация, примеры: практ. пособие / авт.-сост. Т. Ю. Артюгина и др. — Архангельск: изд-во АО ИОО, 2014. — 30 с.

Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Павленко Карина Дмитриевна, студент
Донецкий государственный университет

В статье рассматриваются специфические характеристики формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР). Анализируются трудности построения логически выверенного высказывания, лексико-грамматические нарушения и особенности программирования речевого акта. Автор уделяет внимание степени изученности данной проблемы в отечественной логопедии и приводит результаты сравнительного анализа навыков связной речи у детей с нормой и патологией развития.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, старший дошкольный возраст, монологическая речь, логопедия, речевое развитие.

Введение

Проблема развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является одной из самых актуальных в современной коррекционной педагогике и логопедии. Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности, требующую не только высокого уровня владения языковыми средствами (фонетикой, лексикой, грамматикой), но и способности к планированию, программированию и контролю за развертыванием высказывания. Для детей шестого и седьмого годов жизни владение навыками связного высказывания является критически важным фактором готовности к школьному обучению.

Степень изученности проблемы развития речи у данной категории детей характеризуется глубоким теоретическим фундаментом. Основоположником учения об общем недоразвитии речи стала Р. Е. Левина, которая выделила уровни речевого развития и определила основные закономерности коррекционной работы. Вопросы психолингвистического анализа речевой деятельности исследовались А. А. Леонтьевым и Т. В. Ахутиной, чей вклад позволил понять механизмы порождения речевого высказывания от внутреннего замысла к внешней реализации. Особенности формирования грамматического строя и лексики у детей с ОНР подробно описаны в трудах Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, которые разработали классические программы коррекционного обучения. Проблемой нарушения связности и логичности высказываний занимались В. К. Воробьева и В. П. Глухов, предложившие методики обучения описанию и повествованию на основе наглядного моделирования. Несмотря на обширную базу, современные условия (цифровизация, изменение социальной среды) требуют актуализации подходов к диагностике и коррекции связной речи.

Основная часть

Связная речь детей с ОНР старшего дошкольного возраста характеризуется рядом специфических особенностей, которые отличают их от сверстников с типичным

речевым развитием. Прежде всего, это дефицитарность коммуникативной функции. Ребенок с ОНР испытывает значительные трудности при необходимости самостоятельно составить рассказ по картине, серию сюжетных картинок или пересказать прочитанный текст.

Одной из ведущих характеристик является нарушение логической последовательности изложения. Дети часто пропускают важные смысловые звенья, фрагментируют текст, возвращаются к уже сказанному или перескакивают на второстепенные детали, упуская главную мысль. Как отмечает исследователь в области современной логопедии, «у детей с ОНР III уровня отмечается выраженная диссоциация между пониманием сюжета и способностью его вербализовать, что связано с несформированностью внутреннего программирования» [1, с. 142].

Лексическое наполнение связных высказываний остается крайне бедным. Дети используют преимущественно существительные и глаголы обиходно-бытовой тематики, избегают употребления прилагательных, причастий и сложных предлогов. Нередко наблюдаются вербальные парафазии — замены слов, близких по значению или по ситуации. Грамматическое оформление также страдает: в самостоятельной речи преобладают простые нераспространенные предложения, часто встречаются ошибки в согласовании слов в роде, числе и падеже.

Для детального изучения уровня сформированности компонентов связной речи было проведено исследование, результаты которого представлены в таблице 1.

Анализ данных таблицы наглядно демонстрирует значительный разрыв в показателях. Наибольшие трудности дети с ОНР испытывают в грамматической правильности (1.8 балла) и самостоятельности изложения (1.9 балла), что подтверждает необходимость использования внешних опор в процессе обучения: схем, пиктограмм, наводящих вопросов логопеда. В современных исследованиях подчеркивается, что «эффективность коррекционной работы напрямую зависит от использования методов наглядного моделирования, которые позволяют ребенку компенсировать недостаточность внутренней памяти и планирования» [3, с. 88].

Еще одной особенностью является нарушение темпо-ритмической организации речи в процессе спонтан-

Таблица 1. Сравнительные показатели уровня развития связной речи у старших дошкольников (в баллах)

Критерии оценки	Дети с нормой развития (средний балл)	Дети с ОНР III уровня (средний балл)
Смысловая целостность	4.8	2.5
Лексическое разнообразие	4.5	2.1
Грамматическая правильность	4.7	1.8
Связность (использование союзов)	4.6	2.2
Самостоятельность изложения	4.9	1.9

ного монолога. Дети могут делать длительные паузы, связанные с поиском нужной лексемы, или, наоборот, ускорять темп, «проглатывая» окончания слов из-за стремления быстрее закончить сложное задание. Это коррелирует с мнением современных авторов о том, что «речевая тревожность и осознание своего дефекта у старших дошкольников с ОНР могут приводить к отказу от речевого общения или минимизации речевой продукции» [2, с. 34].

При пересказе текстов дети с ОНР часто прибегают к дословному повторению отдельных фраз наставника, не вникая в их глубинный смысл. При этом оригинальность мышления и творческий компонент в речи остаются на низком уровне. Как указывает эксперт, «формирование творческого рассказывания у дошкольников с речевыми нарушениями невозможно без предварительной работы над лексико-семантическим полем и структурой предложения» [5, с. 210].

Важно также учитывать, что к старшему дошкольному возрасту у детей с ОНР накапливается опыт речевого негативизма. Специфика их связной речи заключается не только в лингвистических ошибках, но и в нарушении диалогического взаимодействия: они с трудом удерживают нить беседы, часто отвечают односложно. В актуальных методических пособиях отмечается: «Комплексный подход к преодолению ОНР должен включать

в себя не только работу над звукопроизношением, но и развитие высших психических функций — внимания, памяти, мышления, на которых базируется связное высказывание» [4, с. 112].

Выводы

Таким образом, особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуются комплексным нарушением всех компонентов языковой системы. Ключевыми проблемами являются: нарушение смысловой целостности и последовательности монолога, бедность и стереотипность словаря, выраженный аграмматизм и низкая самостоятельность в построении высказывания.

Для успешной подготовки таких детей к школе требуется специально организованная логопедическая работа, направленная на развитие навыков планирования текста, активизацию словаря и коррекцию грамматического строя. Использование таблиц, схем и методов наглядного моделирования (как показано в ходе анализа Таблицы 1) является необходимым условием для создания прочной базы связной речи. Учитывая современные требования образовательных стандартов, необходимо продолжать поиск инновационных игровых технологий для мотивации детей к речевой деятельности.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми с ОНР: стратегии и тактики / Е. Ф. Архипова. — М.: Логос, 2021. — 230 с.
2. Бабина, Г. В. Формирование навыков связного высказывания у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Г. В. Бабина. — СПб.: Златоуст, 2023. — 156 с.
3. Волкова, Л. С. Наглядное моделирование в коррекции речевых нарушений у детей / Л. С. Волкова. — М.: Просвещение, 2022. — 194 с.
4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: системный подход / Р. И. Лалаева. — М.: Академия, 2020. — 205 с.
5. Туманова, Т. В. Развитие словообразовательной компетенции и связной речи у детей с ОНР / Т. В. Туманова. — М.: Владос, 2024. — 288 с.

Семейное чтение как фактор эмоционального развития детей раннего дошкольного возраста (2–3 года): проект «Сказка на ночь»

Павлова Галина Александровна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 33 г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

В статье рассматривается проблема возрождения традиций семейного чтения в контексте работы с детьми 2–3 лет. Актуальность исследования обусловлена утратой практики совместного досуга родителей и детей, а также снижением роли художественной литературы в развитии малышей. Автором представлен практический опыт реализации проекта «Сказка на ночь» на базе группы детского сада общеразвивающей направленности для детей 2–3 лет. Особое внимание уделяется методике организации вечернего чтения, вовлечению родителей в процесс и созданию прием-

ственности «детский сад — семья». В статье приведены конкретные наблюдения, описаны новые групповые традиции и проанализирована результативность работы.

Ключевые слова: семейное чтение, дети 2–3 лет, сказка на ночь, традиции, эмоциональная связь, взаимодействие с родителями, дошкольное образование.

1. Введение

Ранний дошкольный возраст (от 2 до 3 лет) является сенситивным периодом для формирования эмоциональной привязанности, развития речи и закладывания основ культурных привычек. Именно в этом возрасте ребенок наиболее остро нуждается в стабильных ритуалах, дающих чувство защищенности. Одним из таких мощных ритуалов традиционно являлось чтение сказок перед сном.

Однако анализ современной социокультурной ситуации позволяет выделить ряд противоречий:

1. Утрата отечественных традиций. Восприятие художественной литературы перестало быть ежедневной семейной практикой. Классические русские сказки, несущие культурный код, вытесняются упрощенным контентом.

2. Разобщенность семейного досуга. Родители и дети все чаще проводят время раздельно: взрослые заняты бытовыми или цифровыми делами, дети — мультфильмами или играми на гаджетах. Это ослабляет эмоциональную связь.

3. Недостаточная компетентность родителей. Многие родители не знают, как правильно организовать чтение для малышей 2–3 лет, какие книги выбирать и как удерживать внимание ребенка, не владеющего еще навыками усидчивого слушания.

Цель данной статьи — представить и обосновать эффективность практической деятельности воспитателя по возрождению традиции семейного чтения («Сказка на ночь») для детей раннего дошкольного возраста.

2. Методология и теоретическое обоснование

Теоретической базой исследования послужили труды Л. С. Выготского о роли знака и слова в развитии психических функций, а также современные исследования Е. О. Смирновой о значении совместной деятельности взрослого и ребенка. Для детей 2–3 лет ключевым механизмом развития является подражание и эмоциональное заражение. Слушая сказку в прочтении близкого человека, малыш не только усваивает языковые конструкции, но и учится эмпатии.

Эмпирическая база: исследование проводилось в группе общеразвивающей направленности для детей 2–3 лет муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 33 города Ейска муниципального образования Ейский район. В эксперименте участвовало 18 семей.

3. Практическая реализация проекта «Сказка на ночь»

Проект был инициирован воспитателем после диагностики, показавшей, что лишь 22 % родителей читают

детям ежедневно. Основная идея заключалась не в простом информировании, а в создании целостной системы, объединяющей детский сад и семью.

3.1. Работа с родителями: консультация и мотивация

Первым этапом стала консультация для родителей «Организация семейного чтения», построенная как доверительная беседа. Важно было не навязывать, а мягко направлять, акцентируя внимание на эмоциональной выгоде для самих родителей.

Практический материал (фрагмент консультации):

«Добрый вечер, уважаемые родители! Сегодня мы поговорим о том, как провести время с ребенком приятно и с пользой, подготовив его ко сну. Совместное чтение — это не про «надо», это про «хочу быть рядом». Давайте разберем, как сделать сказку на ночь любимым ритуалом».

Родителям были предложены четкие, адаптированные к возрасту детей рекомендации.

Выбор книги (подготовка)

Для детей 2–3 лет важны короткие, ритмичные тексты (потешки, сказки В. Сутеева, русские народные сказки «Репка», «Теремок», «Курочка Ряба»).

Книга должна быть с крупными, яркими иллюстрациями и плотными страницами, чтобы ребенок мог сам их переворачивать.

Совет родителям: пусть ребенок сам выберет книгу с полки. Даже если это будет та же самая сказка, что и вчера, — для малыша важен сам ритуал выбора.

Создание условий

Приглушенный свет, уютное место (кровать, кресло).

Отсутствие посторонних шумов (телевизор выключен).

Телесный контакт: ребенок сидит на коленях или прижимается к родителю.

Техника чтения (процесс)

Эмоциональный настрой: перед чтением расслабьтесь сами. Ваше спокойствие передастся ребенку. Можно поговорить о том, как прошел день.

Голос и интонация: для детей 2–3 лет критически важна выразительность. Меняйте голоса (зайчик говорит то-ненько, волк — грубо). Это удерживает непроизвольное внимание.

Интерактивность: не просто читать, а общаться. «Покажи, где петушок? Как он песенку поет? А как лисичка ходит?» — такие вопросы превращают пассивное слушание в активное познание.

Связь с жизнью: проводите простые параллели. «Мишка в сказке упал, ему больно. А тебе бывает больно, когда падаешь? Давай пожалеем мишку».

3.2. Создание преемственности: сказка перед тихим часом

Ключевым практическим нововведением, описанным воспитателем, стало расширение традиции на жизнь группы.

«Очень радует то, что наша традиция «Сказка на ночь» стимулировала новые групповые события:

— после вечернего чтения в семье мы стали практиковать чтение художественной литературы в группе непосредственно перед тихим часом, когда дети уже лежат в кроватках. Это позволяет повторить произведение и дает возможность послушать сказку тем, кому не читали ее вечером дома;

— прочитанная дома книга на следующий день появляется в книжном уголке группы. Ребенок испытывает гордость: «Мою книжку прочитали в садике!»

Этот методический прием имеет глубокий смысл для развития детей 2–3 лет:

— **чувство значимости.** Малыш видит, что его домашний мир и мир детского сада соединяются;

— **подражание.** Дети охотнее рассматривают книгу, если знают, что воспитатель ее одобрил и читал всем.

3.3. Театрализация как итог чтения

Для детей раннего возраста характерно мышление в действии. Просто прочитать сказку недостаточно — ее нужно «прожить». Поэтому завершающим этапом стали театральные постановки по любимым сказкам.

Практический пример: после недели чтения сказки «Теремок» дома и в группе дети совместно с воспитателем инсценировали ее. Использовались простые шапочки-маски. Дети не просто повторяли слова, они учились двигаться, как мышка или лягушка, что способствует развитию моторики и эмпатии.

4. Анализ результативности

По итогам реализации деятельности «Сказка на ночь» была отмечена положительная динамика по трем направлениям.

Таблица 1. Результативность проекта «Сказка на ночь»

Субъект	Наблюдаемые результаты
Ребенок (2–3 года)	<ul style="list-style-type: none"> — Появление устойчивого интереса к ритуалу: дети готовятся ко сну, чтобы «скорее отправиться в волшебный мир сказок». — Обогащение пассивного и активного словаря. — Более быстрое и спокойное засыпание (как дома, так и в саду). — Проявление эмпатии (жалеют героев, показывают эмоции)
Родители	<ul style="list-style-type: none"> — Освоение конкретных приемов чтения (интонация, паузы, вопросы). — Получение безопасной альтернативы гаджетам: снижение зрительной нагрузки у ребенка. — Укрепление эмоциональной связи с ребенком через совместный досуг. — Пополнение домашней библиотеки качественной детской литературой
Педагог	<ul style="list-style-type: none"> — Повышение доверия со стороны родителей. — Обогащение предметно-пространственной среды группы (книжный уголок пополняется книгами, которые приносят дети). — Создание новых групповых традиций (чтение перед сном в группе, театрализации)

5. Выводы и заключение

1. Работа по привлечению детей 2–3 лет к чтению не может быть эффективной без активного включения семьи. Кратковременных занятий в детском саду недостаточно для формирования устойчивого интереса.

2. Проект «Сказка на ночь» доказал, что традиции семейного чтения можно успешно возрождать через мягкое просвещение родителей и создание условий для преемственности «детский сад — семья».

3. Для детей раннего возраста критически важны такие элементы, как ритуальность (чтение в одно и то же

время), тактильный контакт и эмоциональная выразительность взрослого.

4. Использование книг, принесенных из дома, в образовательном процессе группы (чтение перед сном, книжный уголок, театрализация) многократно усиливает интерес ребенка и его чувство сопричастности.

«Семейные традиции и добрые сказки — это неотъемлемые части нашей культуры и воспитания. Они делают нашу жизнь богаче, ярче и теплее. Давайте бережно хранить и передавать их следующим поколениям, ведь именно в них заключены наши корни и наша сила».

Литература:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: Союз, 1997.
2. Гурович, Л. М. Ребенок и книга: Пособие для воспитателя детского сада / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова; Под ред. В. И. Логиновой. — 2-е изд. — СПб.: Акцидент, 1996.
3. Смирнова, Е. О. Детская психология: учебник для вузов. — М.: Владос, 2006.
4. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников — М.: Издательство Института психотерапии, Институт дошкольного воспитания и семейного образования, 2001.

Вуз и абитуриент: как найти друг друга

Погосова Жанна Григорьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Гальчич Максим Александрович, кандидат экономических наук, доцент

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»

В статье рассматривается процесс формирования взаимного соответствия между высшим учебным заведением и абитуриентом в условиях цифровизации образовательной среды. Анализируются изменения в поведении абитуриентов, трансформация коммуникационной роли университета и влияние цифровых каналов на принятие решения о поступлении. Обосновывается необходимость перехода от одностороннего информирования к модели устойчивого диалога, основанного на персонализации и сопровождении абитуриента на всех этапах образовательного выбора.

Ключевые слова: абитуриент, высшее образование, коммуникации вуза, цифровая среда, образовательный выбор.

Современное высшее образование развивается в условиях высокой конкуренции между образовательными организациями, демографических ограничений и быстрых изменений на рынке труда. Для абитуриента выбор университета становится стратегическим решением, влияющим на профессиональное и личностное развитие. В этих условиях возрастает значимость не только содержания образовательных программ, но и того, каким образом университет выстраивает коммуникацию с потенциальными студентами [1].

Если ранее процесс поступления носил преимущественно формальный характер и ограничивался рамками приемной кампании, то в настоящее время он представляет собой длительный и многоаспектный процесс взаимодействия. Абитуриент начинает знакомство с вузом задолго до подачи документов, формируя представление о нем на основе цифровых следов, отзывов, визуального образа и доступности коммуникации. Университет, в свою очередь, заинтересован в привлечении мотивированных абитуриентов, осознанно выбравших образовательную траекторию.

Таким образом, вопрос поиска друг друга вузом и абитуриентом выходит за рамки маркетинговых задач и становится элементом стратегии развития образовательной организации.

Современный абитуриент характеризуется высокой степенью информированности и самостоятельности при принятии решений. Цифровая среда предоставляет широкий доступ к информации о вузах, направлениях подготовки, карьерных перспективах и студенческой жизни. В результате абитуриент становится активным участником процесса выбора, сравнивая различные образова-

тельные предложения и формируя собственные критерии оценки [5].

При этом значимым фактором становится не объем информации, а ее структурированность, актуальность и удобство восприятия. Перегруженные сайты, сложные формулировки и отсутствие четких ответов на типовые вопросы затрудняют процесс выбора и формируют негативное впечатление о вузе. Напротив, прозрачность процедур, понятная навигация и готовность к диалогу повышают уровень доверия со стороны поступающего.

Важно отметить, что для абитуриента значима не только академическая составляющая, но и ощущение вовлеченности и поддержки. Возможность задать вопрос, получить персональный ответ и почувствовать заинтересованность университета играет важную роль в формировании окончательного решения о поступлении.

В условиях цифровизации роль университета как источника информации существенно меняется. Он перестает быть единственным носителем знаний о себе и становится участником конкурентного информационного пространства. Это требует от вуза активной позиции в коммуникации и осознанного управления собственным цифровым образом [2].

На рис. 1. представлена совокупность цифровых каналов и сервисов, которая формирует целостный цифровой образ университета, с которым абитуриент взаимодействует на этапе выбора образовательной траектории [3].

Эффективное взаимодействие с абитуриентами предполагает использование различных каналов коммуникации, включая официальный сайт, социальные сети, онлайн-мероприятия и цифровые консультационные сер-



Рис. 1. Цифровой образ вуза в среде взаимодействия с абитуриентами

висы. При этом важным становится не количество каналов, а их согласованность и единый подход к передаче информации. Разрозненные и несогласованные сообщения могут привести к искажению образа вуза и снижению доверия со стороны абитуриентов [4].

Внедрение цифровых решений в систему взаимодействия вуза с абитуриентами, наряду с очевидными преимуществами, сопряжено с рядом рисков, требующих осознанного управления.

Во-первых, цифровая перегруженность может приводить к росту информационного шума и снижению внимания абитуриентов. Избыточное количество сервисов и каналов коммуникации усложняет навигацию и повышает вероятность утраты ключевых сообщений.

Во-вторых, существует риск технологического неравенства: часть потенциальных абитуриентов не обладает достаточными цифровыми навыками или стабильным доступом к интернет-инфраструктуре, что ограничивает их включенность в процесс взаимодействия.

В-третьих, существенное значение приобретают вопросы защиты персональных данных и кибербезопасности. Нарушение конфиденциальности или технические сбои способны негативно повлиять на доверие к образовательной организации и ее репутацию.

Наконец, чрезмерная автоматизация коммуникации может привести к снижению человеческого измерения взаимодействия. Цифровые сервисы эффективны лишь в том случае, если они дополняют, а не заменяют персонализированное общение и поддержку со стороны представителей вуза [6].

Учет перечисленных рисков предполагает разработку комплексной стратегии цифровой трансформации, включающей этапное внедрение технологий, мониторинг пользовательского опыта и постоянное повышение цифровой компетентности сотрудников.

Таким образом, университету необходимо выстраивать коммуникационную стратегию, ориентированную на диалог и долгосрочное взаимодействие, а не только на краткосрочные задачи приемной кампании.

Процесс «встречи» вуза и абитуриента можно рассматривать как поиск взаимного соответствия ожиданий и возможностей. Абитуриент оценивает, насколько университет соответствует его образовательным целям, интересам и представлениям о будущем. Вуз, в свою очередь, стремится привлечь тех абитуриентов, которые разделяют его академические ценности и готовы к обучению в выбранной образовательной среде.

Данный процесс носит поэтапный характер и включает формирование первичного интереса, углубленное знакомство, коммуникацию и принятие решения.

Схема процесса поиска взаимного соответствия между вузом и абитуриентом представлена на рис. 2.

Практическое применение предложенной модели предполагает ее интеграцию в систему управления приемной кампанией и долгосрочную коммуникационную стратегию вуза.

На этапе формирования первичного интереса модель ориентирует университет на проактивное создание цифрового образа: развитие контент-платформ, визуализацию образовательных траекторий, использование



Рис. 2. Модель поиска и установления взаимного соответствия между вузом и абитуриентом

отзывов студентов и выпускников. Это позволяет формировать у абитуриента целостное и достоверное представление о возможностях обучения.

На этапе углубленного знакомства модель предполагает внедрение интерактивных инструментов — виртуальных туров, онлайн-дней открытых дверей, тематических вебинаров и персонализированных рекомендаций. Такие решения снижают неопределенность выбора и усиливают вовлеченность поступающих.

В процессе коммуникации важную роль играют цифровые консультационные сервисы: чат-боты, личные кабинеты абитуриента, системы трекинга обращений. Они обеспечивают оперативность ответов и прозрачность процедур, что способствует укреплению доверия.

На заключительном этапе — принятия решения — модель ориентирует вуз на сопровождение абитуриента: напоминания о сроках, помощь в оформлении документов, адаптационные мероприятия для поступивших. Это позволяет выстраивать устойчивые отношения, пе-

реходящие в формат взаимодействия «студент — университет».

Таким образом, практическая реализация модели способствует повышению эффективности приемной кампании, улучшению качества коммуникации и формированию более мотивированного контингента студентов [6].

В условиях цифровой трансформации образования взаимодействие между вузом и абитуриентом приобретает характер взаимного поиска и осознанного выбора. Университеты, способные выстроить понятные, открытые и персонализированные коммуникации, получают устойчивое конкурентное преимущество и формируют более мотивированный контингент студентов.

Таким образом, вопрос «как вуз и абитуриент находят друг друга» следует рассматривать как комплексную задачу, включающую цифровые технологии, коммуникационную стратегию и ориентацию на человека. Решение данной задачи становится важным направлением развития современного высшего образования.

Литература:

1. Диннер, И. В. Изменения в предпочтениях абитуриентов при выборе вузов: сравнительный анализ с 2018 по 2024 г. / И. В. Диннер. — Текст: непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. — 2025. — № 11–2. — С. 6–18.
2. Зотова, А. С. Формирование цифровой коммуникации в организационно-педагогической деятельности вуза / А. С. Зотова. — Текст: непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. — 2023. — № 20, № 1. — С. 20–32.
3. Муронец, О. В. Медиатизация образования: представленность вузов педагогической направленности в цифровой среде / О. В. Муронец. — Текст: непосредственный // Медиаскоп. — 2024. — № 3.
4. Самойлов, П. М. Проблемы современного абитуриента при поступлении: вопрос коммуникации / П. М. Самойлов, М. А. Самойлова, М. Н. Конягина. — Текст: непосредственный // Народное образование. — 2025. — № 6.

5. Широколобова, А. Г. Цифровая образовательная среда вуза: компонентный состав и функционал / А. Г. Широколобова. — Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2024. — № 5 (235). — С. 119–128.
6. Шугаль, Н. Б. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н. Б. Шугаль, Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова. — Текст: непосредственный — М: НИУ ВШЭ, 2023. — С. 164.

Анализ художественного произведения как средство формирования смыслового чтения младших школьников

Рубцова Анна Николаевна, учитель начальных классов;
Рубцова Людмила Дмитриевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 100 г. Сочи имени Героя Советского Союза Худякова И. С. (Краснодарский край)

Многие специалисты в области педагогики рассматривают смысловое чтение как отдельный вид чтения. Например, В. Г. Асмолов и О. В. Исаева говорят о том, что это вид чтения, нацеленное на понимание читателем смыслового содержания текста. Л. А. Мосунова определяет смысловое чтение как «содержательную систему актов деятельности, составляющих процесс смыслопонимания и смыслопорождения и проходящих ряд закономерных сменяющих друг друга этапов» [7, с. 152]. Г. И. Бондаренко рассматривает его как уровень чтения, выделяя при этом этапы [1, с. 92]. А. А. Леонтьев говорит, что «Смысловое чтение — это восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» [5, с. 2]. Т. В. Волкова определяет смысловое чтение как специфическую форму сознательной активности человека и говорит о том, что направлена она «на достижение усвоения содержания и смысла читаемого» [2, с. 200]. Исходя из рассмотренных определений понятий, можем сделать вывод, что смысловое чтение — это сложный вид речевой деятельности, главной задачей которого является понимание смысла, заложенного в текст автором. Как уже было рассмотрено ранее, процесс формирования навыка чтения имеет две стороны: техническую и смысловую [8, с. 1]. Первостепенной задачей после периода обучения грамоте становится овладение младшими школьниками смысловой стороной чтения. Продуктивнее всего этот процесс происходит на уроках литературного чтения при анализе произведения.

Изучая процесс формирования смыслового чтения младших школьников, необходимо разработать такие приемы анализа художественного произведения, при которых будет совершенствоваться смысловое чтение. Основным элементом в разработке данных приемов является умение, формируемое в процессе смыслового чтения.

Определение фактического содержания текста необходимо для более точного осознания учеником содержания. Данная работа концентрирует внимание ученика и позво-

ляет систематизировать полученные данные. Тем самым завершается первичный синтез в работе с литературным произведением [9, с. 268]. При формировании данного умения у учителя появляется возможность проверить степень понимания материала при первичном восприятии, что необходимо для дальнейшей работы [6, с. 49].

Установление причинно-следственных связей. В отличие от определения фактического содержания текста, для установления причинно-следственных связей недостаточно вычленив информацию из текста. Данный вид деятельности требует от ученика работу мысли, внимание к элементам сюжета, их синтез и определение зависимости друг от друга.

Определение подтекста является одним из самых сложных видов деятельности для младшего школьника, по причине несформированного абстрактного мышления [12, с. 235]. Г. С. Иваненко пишет: «Подтекст — явление парадигматики текста: в основе его распознавания лежит способность человека к параллельному восприятию двух дистанцированных друг от друга, но семантически связанных между собой сообщений» [4, с. 121], постижение подтекста еще трудно дается в данном возрасте, но является условием читательского развития ученика. Г. С. Иваненко говорит о том, что выявление подтекста в произведении является следующим, после установления связей в тексте, уровнем декодирования информации. Данное умение способствует более глубокому анализу произведения. По мнению И. Р. Гальперина, умение определять подтекст произведения формирует у человека способность к «параллельному восприятию действительности сразу в нескольких плоскостях, или, <...>, к восприятию двух разных, но связанных между собой сообщений одновременно» [3, с. 41]. И. Р. Гальперин отмечает, что подтекст «будучи недоступен непосредственному наблюдению, ускользает от внимания при первом чтении и начинает проступать через содержательно-фактуальную информацию при повторном и даже неоднократном чтении» [3, с. 45]. Именно поэтому мы говорим о необходимости осуществлять анализ художественного произведения совместно с учениками. Неопытному читателю необходим

проводник в мире литературы, и этим проводником для ученика является учитель. Л. Н. Толстой писал: «каждая мысль, выраженная словами особо, теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна и без того сцепления, в котором она находится» [11, с. 269–270]. Данное высказывание великого писателя еще раз подтверждает необходимость формирования умения определять подтекстовую информацию с раннего возраста.

Определение авторского отношения и формулирование собственного к героям и описанным событиям произведения считается целью анализа художественного произведения [10, с. 154]. Является важнейшим умением, формируемым на данном учебном курсе. Определение собственного отношения — есть проживание текста, приобретение социально-значимого опыта. В начальной школе о полном и точном отношении к художественному произведению еще говорить рано, но формировать данное умение уже необходимо.

Рассмотрим приемы, которые необходимо использовать при формировании перечисленных умений смыслового чтения:

Для формирования умения определять фактическое содержание текста предлагается использовать прием подбора аргументов для доказательства наличия того или иного качества. Выполняя данную работу, учащемуся приходится обращаться к тексту и находить слова, которые подтверждают или опровергают определенное качество. Это способствует формированию таких метапредметных результатов, как умение аргументировать свою точку зрения, отбирать главную и второстепенную информацию, так же формирует орфографическую зоркость у учеников. Если выполнять данное учебное задание в группах и явным пониманием исследования, продуктивность выполняемой деятельности растёт. Таким способом мы решаем сразу несколько педагогических задач.

Формируя умение устанавливать причинно-следственные связи в произведении, предлагаем использовать анализ поступков героев, их мотивов и последствий. Предполагается комплексный анализ и синтез какого-либо действия до совершения, в момент и после его совершения. Строится работа на фактах, которые возможно найти в тексте, а связь этих фактов принадлежит устано-

вить ученику. Данный прием помогает раскрыть образ персонажа. Более близкими для младших школьников, в силу их потребности в познании мира, являются произведения с динамической сменяемостью событий. Примером могут послужить «Денискины рассказы» Виктора Драгунского. Поэтому данный прием, используемый при анализе, считается благоприятным для работы на уроке.

Для формирования умения определять подтекст произведения предлагаем использовать прием постановки проблемного вопроса и/или создания коллизий. Эффективно будет создать ситуацию, при которой возникает такое противоречие, которое сподвигнет учеников на самостоятельное выявление нравственных устоев общества.

Выявление подтекста требует полное восприятие текста или его отдельной анализируемой части, несущей в себе определенную, неявную для первого прочтения, мысль [3, с. 43]. Смысловую неоднозначную нагрузку на слово в тексте можно определять только в ракурсе всего произведения (его части), созданном в мыслях читателя. Именно эту особенность учитывает предлагаемый прием, ведь необходимо восприятие читателем всего текста.

Для формирования умения определять авторское отношение и формулировать собственное отношение — использовать анализ роли эпитетов, сравнений, олицетворений в создании художественного образа, а также анализ композиции, её роли в выражении авторского замысла.

С помощью совершенствования смыслового чтения улучшается качество и скорость процесса обучения, так как значительную часть информации ученик получает в текстовом виде. Но начинать данный вид деятельности можно после того, как ученик овладеет техникой чтения. Так как овладение смысловым чтением требует сформированного абстрактного мышления, что противоречит возрастным особенностям младших школьников, предлагается формировать его через анализ художественного произведения. Для анализа художественного произведения необходимо формировать следующие читательские умения: умение определять фактическое содержание текста, умение устанавливать причинно-следственные связи в произведении, умение определять подтекст произведения, умение определять авторское отношение и формулировать собственное отношение к героям и событиям.

Литература:

1. Бондаренко Г. И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 1. С. 91–93.
2. Волкова Т. В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности у учащихся начальной школы // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 2. С. 200–204.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 4-е изд., стереотипное. М: КомКнига, 2006. 140 с.
4. Илющенко Е. А. Смысловое чтение как механизм социализации младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2017. Т. 8. № 1. С. 165–170.
5. Леонтьев А. А. Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10. С. 2.
6. Методология работы над художественным произведением (для учителей русского языка и литературы) / Габриэлла Топор, др., конф. Кишинёв — 2019. 58с.

7. Мосунова Л. А. Смысловое чтение как деятельность ее содержание и структура//Психология 2011 С. 151–157
8. Нижегородцева Н. В., Волкова Т. В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности//Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 2. С. 257–262.
9. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика начального обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. — 4-е изд., стереотип. — Москва: Академия, 1998. — 384 с.
10. Тимофеев Л. И. и Тураев С. В. Словарь литературоведческих терминов. — М.: «Просвещение» 1974. — 513с.
11. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений в 90 т., т. 62. М., 1953.
12. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.

Формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни у старших дошкольников в рамках физического воспитания

Рязанцева Елена Васильевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 4 г. Курганинска (Краснодарский край)

Интерес к состоянию здоровья детей вызвана увеличением частоты заболеваний, ослаблением функциональности организма, а также замедлением физического развития в детском возрасте. Ранний возраст — ключевой период в жизни, во время которого происходит становление всех морфологических и функциональных систем организма. Поэтому на этапе дошкольного возраста, когда жизненные установки у детей еще не сформировались достаточно крепко и нервная система отличается особой пластичностью, важно развивать мотивацию к заботе о здоровье и направлять жизненные интересы на ведение здорового образа жизни (ЗОЖ).

Очевидно, что ребенок не может развиваться, не зная цели и смысла, а так же без четкого представления о собственных качествах и способностях своего существования, не имея представления о себе и своих возможностях. Осознание собственных нужд и потребностей играет ключевую роль в понимании эмоций окружающих. Формирование у ребенка ответственного отношения к здоровью — это педагогическая проблема, которую невозможно решить исключительно медицинскими средствами, только совместными усилиями педагогов и медиков возможно сформировать у них навыки здорового образа жизни

Многие ученые (Н. А. Амосов, И. А. Аршавский и др.) главные систематические физические упражнения рассматриваются как ключевой элемент поддержания улучшения здоровья. Физическое воспитание в учебных заведениях начиная с дошкольных, дети учатся понимать важность заботы о себе и о своем здоровье. Важно помнить, что в период дошкольного детства фундаментальная потребность в двигательной активности играет ключевую роль, оказывая стимулирующее воздействие на умственное и эмоциональное становление ребенка. В связи с этим результативным способом приобщения к принципам ЗОЖ — это вовлечение в занятия физической культуре, где удовлетворяется потребность в активных движениях.

Данная нужда тесно связана со стремлением испытывать радость и удовлетворение от физической активности, сочувствовать в ходе общения и взаимодействия, а также утверждать свою значимость. Развить у детей умение и навыки здорового образа жизни, а также мотивации к поддержанию здоровья. В основе разработанной нами методики заложен именно этот принцип, она направлена на сознательное воспитание у детей старшего дошкольного возраста сформировать ценностное отношение к важности здорового образа жизни. По мнению ведущих специалистов (Л. И. Божевич, А. А. Венгер, Л. С. Выготский и др.), именно старший дошкольный возраст является наиболее оптимальным для осознанного постижения окружающего мира, для развития как интеллектуальных способностей, так и практических умений и навыков. Важно отметить, что развитие у детей дошкольного возраста знания, умения и навыки должны осуществляться посредством понятных увлекательных для них занятий. Только тогда программа, разработанная взрослыми станет для ребенка собственной. Указанная деятельность, а именно физические упражнения, в первую очередь ориентирована на ценностное отношение детей к здоровому образу жизни. Значимость той или иной деятельности отражается в ценностном отношении, которое проявляется как в осознанном восприятии ее важности, так и в конкретных поступках и действиях. В нашем случае это личностные проявления детей, ориентированные на овладение знаниями и навыками сохранения собственного здоровья.

Следует заменить: формы поведения, которым подражает ребенок, определяются влиянием взрослых. В связи с этим, ключевое значение приобретает образовательная среда и квалификация педагога, которые совместно создают условия для осознанного развития культуры и личной ответственности за здоровье, как свое, так и окружающих. Помоги себе и тому, кто рядом — та-

ково содержание физкультурных занятий по формированию ценностного отношения детей к здоровью и ЗОЖ. Во время занятий дети становятся своего рода помощниками, в помощи которых нуждаются их друзья, а также героев сказок и мультфильмов.

В процессе формирования ценностного отношения детей к здоровью и ЗОЖ рекомендуем использовать комплекс как традиционных, так и специфических средств физической культуры. Традиционные методы физического воспитания развивают физическую форму, создают двигательные компетенции и привычки, а также улучшают состояние здоровья, но они не позволяют в полной мере сформировать ценностное отношение к здоровью и ЗОЖ. Поэтому с учетом анатомо-физиологических и психологических особенностей детей дошкольного возраста разработаны игры и игровые упражнения (специфические средства).

Игровые путешествия охватывают спектр физической деятельности. В каждой игре присутствует задача, цель и итог. Каждое физическое упражнение, включенное в данную комбинацию, характеризуется определенным влиянием на ребёнка, решая тем самым конкретные задачи и цели. Например, при теме «Осенние радости», дети совершают воображаемую прогулку по осеннему лесу. Сначала светит солнце (они просто идут, затем начинается дождик, и они бегут раскрывая зонтики). Потом внезапно поднимается ветер и дует в лицо, дети начинают идти спиной вперед, представляя, как ветер пытается сбить их с ног, и они делают наклоны в сторону на каждый шаг.

Самомассаж в форме игры является основой для закаливания и укрепления здоровья. В процессе выполнения у детей часто улучшается эмоциональное состояние. Такие упражнения относятся так же к формированию у них сознательного стремления быть здоровыми!

Игропластика представляет собой уникальную систему мышечной силы и эластичности, включающей элементы йога-терапии. В основе этой методики лежит нестандартный подход к физическому развитию.

Упражнение пальчиковых игр, являющиеся фундаментом для совершенствования ручных навыков, мелкой

моторики и согласованности движение рук, благоприятно влияют на память, мыслительные процессы и воображение.

Творческая гимнастика объединяет необычные движения, особые задачи, креативные игры, нацеленные на созидательной инициативы, исследовательской деятельности, гибкости мышления и самовыражения.

В отличие от занятий, проводимых по традиционной форме все средства физического воспитания, используемые на предлагаемых нами занятий. В ходе занятий направленного на «Лечим дыхательную систему» в сюжете спасением русалки), активно используются различные виды физической активности. Это включает в себя дыхательную гимнастику (упражнение «Парус», «Имитация шума волн»), общеразвивающие упражнения с названиями «Рыбка» и «Русалочка», подвижные игры, такие как «Цунами», «Невод» и «Водяной». В качестве круговой тренировки используются упражнения «Матросы на корабле в шторм».

Итак, основной методики проведения занятий по формированию ценностного отношения к здоровому образу жизни является игровая деятельность. Игровые упражнения объединяют одним игровым сюжетом и динамично сменяют друг друга. Ребенок с энтузиазмом копирует движение зверей, птиц, насекомых, природные явления и моменты общественной жизни. Дыхательные упражнения также организуются в форме игры (имитация задувания свеч, согревания на морозе рук и т.д.).

В силу физиологических характеристик, дошкольный возраст быстро утомляется и испытывает трудности с поддержанием концентрации внимания на активность. Поэтому рекомендуется использовать упражнения с различными предметами и разных темпов.

Для закрепления изученного материала, рекомендуем организовать мероприятие с участием сказочных героев, где дети смогут применить полученные навыки в упражнениях, танцах, игр и эстафет. Участие в подобных мероприятиях стимулирует детей к отличной мотивации для повторения и совершенствования своих знаний и умений, а также развивает важные качества как упорство, старательность и целеустремленность.

Методические подходы к формированию лингвокультурной компетенции на уроках литературного чтения в начальной школе

Сафиканова Анастасия Дмитриевна, студент
Донецкий государственный университет

Статья посвящена анализу актуальных методических подходов к формированию лингвокультурной компетенции у младших школьников в процессе изучения литературного чтения. Автор рассматривает теоретические основы интеграции филологического и культурологического аспектов, анализирует вклад отечественных исследователей в решение данной проблемы. В работе представлены практические инструменты работы с текстом художественного произведения как источником культурных ценностей и национальных смыслов. Обосновывается необходимость использования системно-деятельностного подхода для освоения обучающимися культурного кода языка.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, литературное чтение, начальное общее образование, методический подход, интерпретация текста, национальная идентичность.

Введение

В условиях глобализации и цифровизации образовательной среды особую актуальность приобретает сохранение национальной идентичности и воспитание личности, способной глубоко понимать родную культуру через язык и литературу. Формирование лингвокультурной компетенции на уроках литературного чтения в начальных классах выступает фундаментом для освоения обучающимися духовно-нравственных ценностей. Данная задача требует разработки специальных методических подходов, позволяющих ребенку воспринимать слово не только как лексическую единицу, но и как «стусок» культурного смысла.

Степень изученности проблемы лингвокультурного образования характеризуется широким спектром научных подходов. Основы взаимосвязи языка и культуры были заложены в трудах В. В. Воробьева, который ввел само понятие лингвокультурологии как научной дисциплины. В методике преподавания значительный вклад в развитие данного направления внесли такие ученые, как С. И. Львова, обосновавшая важность культурного компонента в преподавании филологических дисциплин, и Т. К. Донская, разработавшая принципы реализации культуроориентированного подхода. Вопросы формирования читательской грамотности в контексте культурного развития рассматривались Е. И. Матвеевой и О. В. Сосновской. В последние годы исследователи, такие как А. Д. Дейкина, акцентируют внимание на формировании ценностного отношения к родному слову как к объекту культуры [1, с. 14].

Основная часть

Методическая система формирования лингвокультурной компетенции на уроках литературного чтения базируется на принципе антропоцентризма, где ученик является субъектом межкультурного диалога. Основной акцент делается на работе с безэквивалентной лексикой, фразеологизмами, архаизмами и историзмами, которые в произведениях классической литературы выступают как маркеры определенной эпохи и носители национального менталитета.

Первый этап работы предполагает рецепцию — первичное восприятие текста, в ходе которого выделяются лексемы-концепты. Как отмечает С. А. Кошарная, концептуальный анализ текста позволяет школьнику выйти за рамки сюжетной линии и осознать глубинный этический смысл произведения [2, с. 42]. На этом этапе эффективны такие приемы, как «этимологическая пятиминутка» и работа со словарями символов.

Второй этап — аналитико-синтетический. Здесь происходит сопоставление языковых единиц с визуальными и звуковыми образами культуры (живопись, музыка, прикладное искусство). Важно, чтобы обучение строилось на соотношении текста с историческим контекстом. Согласно современным требованиям ФГОС, важную роль играет не просто умение читать, но и способность к интерпретации символического пространства текста.

В таблице 1 представлены основные уровни формирования лингвокультурной компетенции младших школьников, реализуемые в рамках уроков литературного чтения.

Анализ таблицы 1 показывает, что переход от репродуктивного к креативному уровню невозможен без целенаправленной деятельности учителя по обогащению фоновых знаний детей. В частности, Т. М. Зиновьева подчеркивает, что развитие лингвокультурной компетенции неразрывно связано с развитием эмоционального интеллекта, так как культурный код осознается только через сопереживание герою и автору [3, с. 89].

Практическая реализация данных подходов сегодня требует использования цифровых ресурсов. Электронные библиотеки и виртуальные музеи позволяют визуализировать предметы быта и обряды, описываемые в литературе, что существенно облегчает процесс «декодирования» текста. В работах Е. А. Хамраевой отмечается, что интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения чтению повышает мотивацию к изучению родного языка как живого организма культуры [4, с. 210].

Особое место занимает работа по сопоставлению пословиц и поговорок, включенных в ткань художественного текста. Это позволяет учащимся обнаружить универсальные и специфические черты национального мировосприятия. Л. В. Ассуирова указывает, что работа

Таблица 1. Уровни формирования лингвокультурной компетенции учащихся

Уровень	Характеристика деятельности обучающегося	Методический инструментарий
Репродуктивный	Опознавание слов с культурным компонентом значения, работа со сносками и толковым словарем	Словарная работа, иллюстрирование архаизмов
Аналитический	Объяснение связи между выбором автором слов и историко-культурным контекстом произведения	Сравнительный анализ произведений разных видов искусств (текст — картина)
Креативный	Создание собственных текстов (отзывов, эссе), использование культурно-маркированной лексики в речи	Творческие проекты, инсценировки, написание стилизаций

с малыми жанрами фольклора на уроках чтения способствует формированию аксиологической системы личности ребенка [5, с. 73].

Дальнейшее развитие лингвокультурной компетенции предполагает углубление текстовой деятельности через применение метода диалога культур. Этот метод позволяет учащимся не только усваивать значения отдельных слов, но и видеть за ними целые культурные пласты. Обучающиеся учатся соотносить реалии прошлого с современной действительностью, что особенно важно при изучении таких классиков, как А. С. Пушкин или И. А. Крылов. Например, интерпретация басенного текста через призму народной мудрости помогает детям осознать национальные черты характера и этические нормы, заложенные в языке.

Методически значимым инструментом становится работа с «культурным комментарием» к тексту. В отличие от обычной словарной справки, такой комментарий раскрывает ассоциативные связи слова, его роль в фольклоре и народных традициях. Это способствует превращению

пассивного словарного запаса в активный инструмент самовыражения. В процессе творческой деятельности (написание сочинений-рассуждений по личным впечатлениям или создание «дневника читателя») учащийся интегрирует полученные лингвокультурные знания в свою речевую практику, что знаменует собой достижение высшего уровня компетенции.

Выводы. Формирование лингвокультурной компетенции на уроках литературного чтения — это многоаспектный процесс, который требует от педагога не только филологических знаний, но и владения широким культурологическим инструментарием. Системное применение предложенных подходов позволяет младшим школьникам не только успешно овладевать техникой чтения, но и осознавать себя наследниками определенной культурной традиции. Методически выверенная работа с художественным текстом способствует превращению чтения из процесса извлечения информации в процесс духовно-нравственного роста и национального самоопределения.

Литература:

1. Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. — М.: МПГУ, 2021. — 212 с.
2. Кошарная С. А. Лингвокультурология: теоретические основы и практические аспекты. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2022. — 184 с.
3. Зиновьева Т. М. Методика обучения литературе в начальной школе: современные вызовы. — Самара: Портал, 2023. — 156 с.
4. Хамраева Е. А. Цифровая среда и лингвокультурное развитие младшего школьника // Педагогика и психология образования. — 2024. — № 2. — С. 205–218.
5. Ассуирова Л. В. Текст как объект культурологического анализа в начальной школе. — СПб.: Златоуст, 2020. — 120 с.

Психолого-педагогические основы организации инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации

Соловьева Ирина Николаевна, студент магистратуры
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

В статье обоснована актуальность организации инновационной деятельности в дошкольной образовательной организации. Рассмотрены понятие педагогической инновации, инновационного процесса. Рассмотрены виды инновационных педагогических технологий, характерных для дошкольной образовательной организации. Описаны психолого-педагогические аспекты инновационной деятельности. Охарактеризованы этапы проектирования инновационных моделей дошкольного образования.

Ключевые слова: инновационная деятельность, дошкольное образование, педагогические инновации, инновационный процесс, инновационные педагогические технологии, психолого-педагогические аспекты, проектирование инноваций.

Psychological and pedagogical bases of organization of innovative activity in preschool educational organization

The article substantiates the relevance of organizing innovative activities in a preschool educational organization. The concept of pedagogical innovation and innovation process are considered. The types of innovative pedagogical technologies characteristic of a preschool educational organization are considered. The psychological and pedagogical aspects of innovative activities are described. The stages of designing innovative models of preschool education are characterized.

Keywords: *innovative activities, preschool education, pedagogical innovations, innovation process, innovative pedagogical technologies, psychological and pedagogical aspects, designing innovations.*

Современный этап развития системы дошкольного образования в Российской Федерации характеризуется активными поисками эффективных направлений, содержания и методик модернизации образовательного процесса на его начальной ступени. Будучи неотъемлемой частью государственной образовательной системы, дошкольное образование стремится отвечать на вызовы современности. Среди них — необходимость подготовки подрастающего поколения к жизни в социуме, учет изменяющихся социокультурных условий, в частности усиленной виртуализации и медиатизации детского пространства, а также повышение качества, доступности и эффективности образовательных услуг. В связи с этим одним из наиболее перспективных и действенных способов совершенствования традиционной системы дошкольного образования становится вовлечение дошкольных образовательных организаций в инновационную деятельность [14, с. 71].

В современных условиях образовательной системы значимость инновационной деятельности существенно возрастает, так как возникает острая потребность в достижении нового качества образования посредством внедрения новаторских подходов в приоритетных сферах педагогической деятельности. Успешность и результативность реализации инноваций в дошкольных образовательных учреждениях во многом определяется уровнем профессиональной компетентности педагогического состава. В этом контексте ключевую роль играет методическая работа, направленная на целенаправленный рост профессионального мастерства педагогов и расширение их педагогических возможностей, что, в свою очередь, способствует эффективному внедрению инновационных инициатив.

Осознавая фундаментальную значимость инноваций в развитии дошкольного образования, образовательные организации Российской Федерации активно включаются в инновационные процессы. Учреждения, работающие в режиме инновационного поиска, пользуются повышенным доверием со стороны родителей (законных представителей), демонстрируют более высокий уровень реализации образовательных целей и задач, оптимизируют предметно-пространственную развивающую среду и проявляют активность в совершенствовании системы дошкольного образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях [8, с. 196].

Формирование целостного представления о процессе инноваций в образовании, включая их функции, этапы реализации и конечные результаты, является важнейшим условием успешного анализа и управления качеством нововведений. При этом необходимо учитывать не только сложившиеся в педагогической среде подходы к пониманию инноваций в образовании, но и их взаимосвязь с инновационными процессами в экономической сфере.

В последнее десятилетие развитие дошкольного образования характеризуется активным внедрением инновационных процессов, направленных на повышение эффективности образовательной деятельности. Инновационные подходы позволяют не только совершенствовать содержание и методы обучения, но и адаптировать образовательные программы к современным требованиям общества, учитывая стремительное развитие технологий, изменения в социальной среде и новые запросы родителей.

Основным механизмом оптимизации системы дошкольного образования становится целенаправленный поиск, освоение и внедрение инноваций, которые обеспечивают качественные изменения в организации образовательного процесса. Эти нововведения могут касаться различных аспектов деятельности дошкольных образовательных учреждений: модернизации педагогических технологий, внедрения интерактивных методов, совершенствования развивающей предметно-пространственной среды, использования цифровых ресурсов и повышения квалификации педагогов. Благодаря инновациям дошкольное образование становится более доступным, гибким и ориентированным на индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка, что, в свою очередь, способствует всестороннему развитию личности на самом раннем этапе обучения [1, с. 38].

Вопросы внедрения инноваций в системе дошкольного образования отражены в трудах различных исследователей.

Согласно мнению М. В. Кларина, педагогическая инновация представляет собой направленное изменение, которое вносит в образовательную среду устойчивые новшества, способствующие улучшению и модификации отдельных компонентов, частей, а также всей образовательной системы в целом [4].

В работах В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова инновационные процессы рассматриваются как процесс освоения новых методик, технологий, образовательных программ и средств обучения. Инновация включает в себя не только поиск и внедрение новых решений, но и их творческое осмысление и адаптацию в образовательном процессе [11].

То есть инновационная деятельность представляет собой целостный процесс, охватывающий создание, освоение, внедрение и распространение образовательных новшеств.

На сегодняшний день дошкольные образовательные организации активно используют и разрабатывают различные инновационные методики, технологии и формы работы с детьми. Среди наиболее востребованных можно выделить здоровьесберегающие технологии, развивающее обучение, игровые методики, информационно-коммуникационные технологии, робототехнику, STEAM-тех-

нологии и другие. Реализация данных инноваций требует серьезных изменений в управленческой структуре ДОО, что необходимо для обеспечения качественного, эффективного и планомерного достижения целей инновационной деятельности.

Однако процесс внедрения инноваций в дошкольные учреждения сопровождается рядом сложностей, препятствующих активному применению новых подходов в практике работы детских садов. Среди основных факторов, затрудняющих инновационную деятельность, можно выделить:

- недостаточную разработанность нормативно-правовой базы, регламентирующей инновационные процессы в ДОО;
- отсутствие единых требований к управлению дошкольными учреждениями, функционирующими в инновационном режиме;
- трудности в определении последовательности действий при включении ДОО в инновационный процесс;
- сложности, связанные с методической работой и повышением профессиональной компетентности педагогов в сфере инновационной деятельности;
- обилие теоретического материала по инновационной педагогике, который требует систематизации и выделения ключевых аспектов, применимых во всех ДОО [9, с. 677].

Параллельно с развитием инновационных процессов в педагогике сформировалось понятие педагогической технологии. Оно представляет собой направление педагогической науки, изучающее и разрабатывающее цели, содержание и методы обучения. Педагогическая технология направлена на проектирование образовательного процесса и достижение гарантированного результата, делая образовательную деятельность более управляемой.

Применение инновационных педагогических технологий на практике отражает уровень педагогического мастерства и творческого подхода, обеспечивая вариативность и уникальность образовательного процесса.

Рассмотрим основные инновационные педагогические технологии, применяемые в дошкольном образовании, на основе исследований различных авторов.

Л. В. Шмонева подчеркивает, что внедрение здоровьесберегающих технологий направлено на укрепление здоровья детей и формирование у них основ здорового образа жизни, что особенно актуально в условиях ухудшающейся экологической ситуации и роста заболеваемости. Реализация здоровьесберегающих технологий может осуществляться через физкультурно-оздоровительные мероприятия, медико-профилактическую деятельность, а также социально-психологическую работу с детьми и валеологическое просвещение родителей [15, с. 101].

В свою очередь, Т. Э. Токаева отмечает, что современный ребенок может рассматриваться как активный участник формирования собственного здоровья. Это предполагает создание условий для самостоятельного вы-

бора подвижных игр и видов двигательной активности, а также развитие ценностного отношения к физической активности как значимой составляющей здоровья [13, с. 65].

Е. А. Сыпченко считает, что в дошкольных учреждениях эффективно использовать технологии проектной деятельности [12].

По мнению Л. Королевой, в процессе исследовательской деятельности, осуществляемой совместно с педагогом, ребенок учится определять актуальность проблемы и находить пути ее решения. Она выделяет основные методы исследовательской деятельности в дошкольном образовании, включая наблюдение, беседу, практические эксперименты, дидактические игры, моделирование ситуаций, выполнение трудовых поручений и другие формы активности [7, с. 60].

Согласно мнению Т. С. Комаровой, информационно-коммуникационные технологии в настоящее время достигли своего естественного развития. Благодаря увлекательным компьютерным программам, направленным на обучение чтению, формирование элементарных математических представлений, развитие памяти и логического мышления, педагоги успешно привлекают внимание дошкольников к изучению «наук» [6]. Использование компьютера и SMART-доски в занятиях обладает рядом преимуществ перед традиционными методами, особенно в обеспечении наглядности, что способствует активному вовлечению ребенка на протяжении всего занятия. Кроме того, современные компьютерные технологии позволяют индивидуализировать образовательный процесс с учетом способностей и возможностей каждого ребенка, а также оптимизировать педагогическое взаимодействие с семьей.

Г. К. Селевко отмечает, что применение личностно-ориентированных технологий создает условия для развития индивидуальности ребенка. В рамках этого подхода организуются занятия в «сенсорных комнатах», «лекотеках», «легобюро», а также в развивающих центрах для индивидуальных игр и познавательной деятельности. В детских садах активно используются программы, основанные на личностно-ориентированном, субъектном и системно-деятельностном подходах, такие как: «Детство», «От рождения до школы», «Радуга», «Из детства в отрочество», «Детский сад — дом радости», «Истоки» [10].

Согласно мнению Н. Ф. Губановой, игровые технологии составляют «фундамент» дошкольного образования. Они выполняют не только развлекательную и коммуникативную функции, но также способствуют обучению, развитию, познанию и коррекции [3]. Одной из современных инновационных методик является технология «ТРИЗ» (теория решения изобретательских задач), которая основывается на развитии творческих способностей детей.

Алехина С. В. подчеркивает значимость инклюзивных технологий, способствующих интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общую образовательную среду. Для того чтобы инклюзия стала не просто концепцией, а реальной профессиональной практикой,

необходимо внедрять эффективные инструменты, позволяющие оценивать качество инклюзивного образования [2]. Кроме того, по ее мнению, педагогические технологии, направленные на развитие коммуникации и психической деятельности ребенка, за последние пять лет демонстрируют стремительный рост. Этот прогресс способствует появлению новых педагогических практик и усовершенствованию инклюзивных технологий.

Таким образом, современные инновационные педагогические технологии формируют новый вектор развития дошкольного образования, ориентированный на исследование и осмысление актуальных педагогических явлений. Компетентный педагог, обладающий знаниями об инновационных методиках, может значительно повысить эффективность образовательного процесса в дошкольных учреждениях.

Инновационные педагогические технологии требуют глубокого понимания их психолого-педагогических основ, которые определяют эффективность их внедрения в образовательный процесс.

Психолого-педагогические основы инновационной деятельности в ДОО включают несколько ключевых аспектов, которые обеспечивают ее успешную реализацию:

1. Возрастные особенности детей дошкольного возраста. Инновационные подходы в обучении должны учитывать психофизиологические и когнитивные особенности детей дошкольного возраста, их ведущий вид деятельности (игровая, познавательная, коммуникативная), уровень эмоционального и социального развития. Эффективные инновационные технологии строятся на принципах активности, вариативности, сотрудничества и учета индивидуальных особенностей ребенка.

2. Профессиональная готовность педагогов. Внедрение инновационных технологий требует от педагогов высокого уровня компетентности, гибкости мышления, готовности к экспериментированию и освоению новых методик. Психологическая готовность педагогов к инновациям играет важную роль, так как успешность внедрения изменений во многом зависит от их мотивации, креативности и способности работать в условиях трансформации образовательного процесса.

3. Создание благоприятной образовательной среды. Развивающая предметно-пространственная среда должна соответствовать требованиям инновационной деятельности. Это означает необходимость создания условий, стимулирующих исследовательскую активность детей, расширение возможностей для самостоятельной познавательной деятельности, организацию дифференцированного и индивидуализированного подхода к воспитанию и обучению.

4. Психологическая поддержка инновационных процессов. Введение нововведений в систему дошкольного образования требует работы не только с детьми, но и с педагогами и родителями. Формирование положительного отношения к инновациям, минимизация стрессовых фак-

торов, обучение педагогов новым технологиям и методикам, поддержка инициативности и творчества — все это способствует эффективному внедрению новшеств [5, с. 314].

Успешная реализация психолого-педагогических основ инновационной деятельности создает прочную базу для проектирования инновационных моделей дошкольного образования, направленных на модернизацию содержания и методов обучения.

Проектирование инновационных моделей дошкольного образования в первую очередь требует готовности педагогов к активному внедрению новшеств в образовательный процесс. Освоение педагогической инновационной деятельности специалистами на практике включает несколько ключевых аспектов:

- глубокое понимание сущности и природы педагогических инноваций, а также специфики их разработки и реализации;

- владение методами анализа и оценки инновационных идей, умение выявлять возможности их интеграции в образовательную деятельность;

- осознание влияния инновационной деятельности на повышение уровня профессионального мастерства и развитие педагогической компетентности.

Формирование теоретических знаний и практических умений необходимо для преобразования инновационного потенциала в конкретные действия. Этот процесс проходит через несколько этапов: определение условий и пространства для разработки и внедрения новых педагогических идей; интеграция инноваций в структуру образовательного процесса; стимулирование творческой активности педагогов в поиске и освоении новых методик; анализ эффективности реализованных новшеств, их сопоставление с предшествующим опытом педагогической деятельности.

Практическое вовлечение педагогов в инновационную деятельность должно выстраиваться поэтапно.

1. Аналитический этап — включает в себя изучение состояния ДОО, анализ материальной обеспеченности, профессионального потенциала педагогического коллектива, опыта практической деятельности. Изучение профессионального опыта, способностей, выявление интереса педагогических работников к инновационной деятельности, анализ развития креативности, профессионально-педагогической компетентности в ходе осуществления инновационной деятельности и т. п. Для этого целесообразно использовать тесты, анкеты, интервью, направленные на определение изучения уровня развития интереса к инновационной деятельности; готовности к проведению экспериментальной работы.

2. Организационный этап — направлен на создание условий для освоения педагогами методологии инновационной деятельности, определение приоритетных направлений развития, формирование программы повышения научно-теоретического и методического потенциала ДОО, стимулирование творческой активности педагогов в проектировании и проведении исследований.

3. Деятельностно-исполнительский этап — включает систему поддержки инновационной деятельности, вовлечение педагогов в исследовательскую и экспериментальную работу, сетевое взаимодействие с другими образовательными организациями. Освоение педагогами методологических, научно-методических и технологических аспектов инновационной деятельности реализуется через педагогические мастерские, творческие лаборатории, стажировки и участие в научных проектах.

4. Оценочно-результативный этап — предполагает экспертную оценку инновационной деятельности, анализ и обобщение опыта, определение направлений профессионального развития педагогов, создание базы данных инновационных практик [13, с. 68].

Поэтапное включение педагогов в инновационную деятельность способствует эффективному обновлению образовательного процесса в ДОО и профессиональному росту специалистов.

Таким образом, инновационная деятельность становится важным инструментом модернизации дошкольного образования, обеспечивая его соответствие современным вызовам и потребностям общества. Реализация инновационных проектов в ДОО способствует формированию у детей ключевых компетенций, необходимых для дальнейшего успешного обучения и социализации, а также способствует профессиональному росту педагогов и совершенствованию всей системы дошкольного образования.

Литература:

1. Акулова Е. Г. Инновационные технологии педагогического сопровождения в дошкольном образовании // Информатика и образование: границы коммуникаций. — 2022. — № 14 (22). — С. 36–38.
2. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России. — URL: <https://elibrary.ru/uzoqyf?ysclid=m7l67g1rp3969429525> (дата обращения: 26.02.2025)
3. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду. — URL: https://vk.com/wall-176759906_11916?ysclid=m7l67ykhhr323694742 (дата обращения: 26.02.2025)
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — URL: <https://istina.ipmnet.ru/publications/book/12199287/> (дата обращения: 26.02.2025)
5. Коваль Л. Е., Лашин В. Я. Формирование готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. — 2024. — С. 313–316.
6. Комарова Т. С., Комарова И. И., Туликов А. В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. — URL: https://ishmaeva-ds17lmr.obrpro.ru/materials/article/informatsionno-kommunikativnye-tekhnologii-v-dou-1__13045/informatsionno-kommunikatsionnaia-tekhnologii-v-d__101927 (дата обращения: 26.02.2025)
7. Королева Л. А. Познавательная-исследовательская деятельность в ДОО. — М.: Детство-пресс, 2020. — 64 с.
8. Красильникова Л. В., Вялова Н. В. Модернизация системы управления дошкольной образовательной организацией в режиме инновационной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75–2. — С. 195–199.
9. Севернёва Л. В. Организация эффективной методической работы в условиях реализации инновационного проекта в учреждении дошкольного образования // Непрерывное образование педагогов: достижения, проблемы, перспективы. — 2024. — С. 675–679.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — URL: https://dusshh.yam.sportsng.ru/media/2018/06/26/1240840460/Selevko-Ped._teKhnologii.pdf?ysclid=m7l6bku7qu925270164 (дата обращения: 26.02.2025)
11. Сластенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика. — URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml> (дата обращения: 26.02.2025)
12. Сыпченко Е. А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОО. — URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005381644?ysclid=m7l6cnlfox862078414> (дата обращения: 26.02.2025)
13. Токаева Т. Э., Зуева Л. Е. Инновационные педагогические технологии в современной системе дошкольного образования // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. — 2018. — № 4 (48). — С. 62–68.
14. Турдиева М. Д. Инновационный подход к дошкольному образованию // Проблемы науки. — 2021. — № 3 (62). — С. 71–73.
15. Шмонева Л. В., Зайцева О. И. Инновационные технологии в методической работе ДОО. — М.: Учитель, 2020. — 215 с.

Формы и методы взаимодействия семьи и школы в процессе воспитания ребёнка с ОВЗ: современный опыт

Тарасенко Анна Александровна, студент
Донецкий государственный университет

В статье рассматриваются актуальные аспекты взаимодействия образовательных организаций и семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Автор анализирует современные формы и методы сотрудничества, направленные на создание единого реабилитационно-образовательного пространства. Особое внимание уделяется психолого-педагогическому сопровождению родителей, инклюзивным практикам и использованию цифровых технологий в коммуникации. В работе представлены результаты анализа эффективности различных подходов, а также систематизированы ключевые направления работы педагога с семьей в условиях реализации ФГОС.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, инклюзивное образование, взаимодействие семьи и школы, воспитание, психолого-педагогическое сопровождение, социализация, коррекционная педагогика.

Введение

Современная образовательная парадигма рассматривает семью как полноправного субъекта образовательных отношений. В контексте воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) роль тесного сотрудничества между школой и родителями становится определяющим фактором успешной социализации и компенсации имеющихся нарушений. Степень изученности данной проблемы характеризуется глубоким теоретическим базисом, заложенным классиками отечественной педагогики и психологии, и развиваемым современными исследователями.

Проблема интеграции детей с ОВЗ в социум через семейное и школьное воспитание освещалась в трудах Л. С. Выготского, который обосновал теорию компенсации и подчеркивал значимость социальной среды. В отечественной науке вклад в изучение взаимодействия семьи и школы внесли такие ученые, как С. Д. Забрамная (разработка методов диагностики и консультирования родителей), И. Ю. Левченко (технологии психологического сопровождения семьи), Т. Н. Волковская (изучение коммуникативных барьеров в системе «педагог-родитель»). Среди современных исследователей значительную роль играют работы Е. А. Екжановой, посвященные инклюзивному образованию, и В. В. Ткачевой, разработавшей концепцию психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии. Несмотря на наличие фундаментальных исследований, практика требует постоянного обновления методов взаимодействия в связи с цифровизацией образования и изменением социального запроса семей.

Основная часть

Взаимодействие семьи и школы в процессе воспитания ребенка с ОВЗ — это сложный динамический процесс, требующий от педагога не только профессиональной компетентности, но и высокой эмпатии. Главная цель этого процесса заключается в объединении усилий для обес-

печения максимально возможного уровня физического, психического и социального развития ребенка. На сегодняшний день выделяются традиционные и инновационные формы работы.

К традиционным формам относятся родительские собрания, индивидуальные консультации и посещения семей. Однако, как отмечает в своем исследовании В. В. Ткачева, традиционные методы часто не учитывают специфику эмоционального состояния родителей, находящихся в ситуации хронического стресса, связанного с заболеванием ребенка [1, с. 68]. Поэтому современный опыт диктует необходимость перехода к активным методам: тренингам, семинарам-практикумам, «круглым столам» и школам для родителей.

Особое место в системе взаимодействия занимает метод «семейного клуба», который позволяет родителям не только получать квалифицированную помощь от специалистов (логопедов, дефектологов, психологов), но и обмениваться опытом друг с другом. В рамках таких клубов реализуются программы эмоциональной разгрузки и коррекции детско-родительских отношений. Важно подчеркнуть, что педагогическая помощь должна быть направлена не только на ребенка, но и на формирование адекватной родительской позиции.

С внедрением цифровых технологий взаимодействие перешло на новый уровень. Использование мессенджеров, закрытых групп в социальных сетях и вебинаров позволяет поддерживать непрерывную связь. Как указывает И. Ю. Левченко, современные дистанционные и информационные технологии позволяют оказывать консультативную поддержку семье в режиме реального времени, что особенно важно для коррекционного процесса [2, с. 45].

Для систематизации методов взаимодействия целесообразно рассмотреть Таблицу 1, в которой представлены ключевые направления и соответствующие им методы работы.

Как видно из представленной таблицы, информационно-аналитическое направление является фундаментальным, так как позволяет выстроить индивидуальный

Таблица 1. Методы и формы взаимодействия школы с семьей ребенка с ОВЗ

Направление взаимодействия	Методы и формы реализации	Ожидаемый результат
Информационно-аналитическое	Анкетирование, интервьюирование, диагностика семейной микросреды	Сбор данных о запросах родителей и ресурсах семьи
Просветительское	Тематические вебинары, родительские лектории, выпуск буклетов	Повышение педагогической грамотности родителей
Психолого-педагогическая поддержка	Индивидуальное консультирование, тренинги личностного роста, группы поддержки	Снижение уровня тревожности, принятие особенностей ребенка
Досугово-творческое	Совместные праздники, выставки работ, инклюзивные фестивали	Укрепление эмоциональных связей внутри семьи и со школой

маршрут сопровождения. Просветительское направление ориентировано на передачу конкретных знаний о диагнозе ребенка и методах домашней коррекционной работы. Однако наибольшую сложность и значимость представляет блок психологической поддержки. Т. Н. Волковская подчеркивает, что без преодоления психологических барьеров и стабилизации состояния родителя эффективность педагогических воздействий значительно снижается [3, с. 112].

Важным условием успешного взаимодействия является открытость школы. Проведение «дней открытых дверей» с возможностью посещения фрагментов уроков и коррекционных занятий позволяет родителям увидеть реальные достижения своего ребенка. Это формирует доверие к педагогу и осознание необходимости следования единым требованиям дома и в школе.

В современных условиях акцент смещается в сторону проектной деятельности. Создание совместных социальных проектов способствует интеграции ребенка в социальное пространство. Согласно мнению Е. А. Екжановой, включение родителей в совместную проектную и игровую деятельность является залогом успешной инклюзии и социокультурной адаптации ребенка [4, с. 34].

Также стоит отметить роль сопровождения. Тьютор или педагог-психолог часто выступает связующим звеном между семьей и коллективом. Именно он обеспечивает оперативную обратную связь. С. Д. Забрамная отмечает,

что только глубокое изучение особенностей развития ребенка и тесный контакт с семьей позволяют педагогу профессионально грамотно выстроить коррекционную работу [5, с. 128].

Выводы

Анализ современного опыта показывает, что наиболее эффективной моделью взаимодействия является партнерство, основанное на взаимном уважении и разделении ответственности за результат воспитания. Формы взаимодействия должны носить комплексный и системный характер, сочетая очные и дистанционные методы работы.

Ключевыми выводами исследования можно считать следующие положения:

1. Традиционные формы просвещения должны дополняться активными методами психологической разгрузки и социально-педагогического проектирования.
2. Цифровизация образования открывает новые возможности для непрерывного сопровождения семьи.
3. Успешная социализация ребенка с ОВЗ возможна только при условии формирования в семье адекватной воспитательной позиции.
4. Табличный анализ методов подтверждает необходимость комплексного подхода, затрагивающего все сферы жизнедеятельности семьи.

Литература:

1. Ткачева, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник / В. В. Ткачева. — Москва: Академия, 2014. — 272 с.
2. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. — Москва: Просвещение, 2008. — 239 с.
3. Волковская, Т. Н. Теоретико-методологическое обоснование психологической помощи лицам с недостатками речи / Т. Н. Волковская. — Москва: Образование, 2009. — 232 с.
4. Екжанова, Е. А. От коррекционно-развивающего обучения к инклюзии / Е. А. Екжанова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 4. — С. 31–40.
5. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. — Москва: Владос, 1995. — 176 с.

Интеграция визуально-нарративных стратегий в обучении звуко-буквенным соответствиям (правилам чтения) младших школьников: теоретическая модель

Тастанбек Акнур Амангелдиевна, студент;

Сагадиева Кымбат Кошкинбаевна, старший преподаватель

Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

В статье рассматривается проблема ограниченной эффективности традиционного phonics-подхода при обучении чтению младших школьников в условиях EFL. Целью является разработка интегративной модели, объединяющей фонетические правила, визуальные ассоциации и сторителлинг. В результате предложена четырехэтапная модель, способствующая снижению когнитивной нагрузки и повышению эффективности усвоения. Отмечены ограничения и необходимость дальнейшей эмпирической проверки.

Ключевые слова: сторителлинг, визуальные ассоциации, phonics, обучение чтению, психолингвистика, обучение английскому языку, интегративный подход, младшие школьники, когнитивная нагрузка.

Введение

Современная начальная школа требует от педагогов не просто научить детей читать, но и создания условий, в которых ученики остаются активными, сфокусированными и внутренне мотивированными. В случае обучения английскому языку ситуация усложняется, поскольку изучение иностранного языка требует от учащихся повышенной нагрузки на рабочую память, так как новые языковые элементы не опираются на их родной язык.

В процессе обучения английскому языку преподаватели начальной школы работают с учащимися, чьи когнитивные особенности существенно влияют на усвоение материала. Память детей 7–11 лет носит избирательный характер: они легко запоминают эмоционально насыщенные и образные элементы, однако испытывают затруднения при усвоении абстрактных правил.

В этих условиях особенно важна адаптация учебного материала с учетом возрастных и психолингвистических особенностей младших школьников [1].

Эта задача напрямую связана с Законом Республики Казахстан «Об образовании» [2]. Статья 16 подчеркивает, что общеобразовательные учебные программы начального образования направлены на формирование личности ребенка, его индивидуальных способностей и положительной мотивации к учебе, а также устойчивых навыков чтения, письма и языкового общения.

Так что, обучение чтению в начальной школе выходит за рамки механического декодирования символов. Успех зависит не от механического заучивания правил, а от способности пробудить интерес к слову и поддерживать внутреннюю потребность в познании.

Учет этих особенностей требует пересмотра существующих методических подходов к обучению чтению. Phonics-подход широко признан эффективным инструментом для формирования навыков чтения. Однако большинство существующих моделей либо слишком теоретизированы, либо рассчитаны на среду, где английский является родным.

В условиях казахстанской системы образования младшие школьники изучают английский как иностранный язык, что сопровождается рядом трудностей. В частности, учащиеся испытывают затруднения при освоении диграфов и дифтонгов, именно потому, что не видят за буквами логики и образа.

Это снижает мотивацию младших школьников и усложняет усвоение правил чтения английского языка. Несмотря на активное развитие мультимодальных подходов и использование сторителлинга в обучении иностранным языкам, в научной литературе ограниченно представлены модели, описывающие их системную интеграцию именно в контексте обучения phonics.

Именно этот методический дефицит побудил нас к поиску эффективного решения. В статье мы ставим задачу теоретически обосновать и выстроить модель обучения, в которой объяснение правила, визуальная ассоциация и сюжет сливаются в единую структуру, помогая ученику легче осваивать сложные языковые закономерности.

Модель опирается на когнитивные и психолингвистические теории. Алан Пайвио в исследованиях Dual Coding Theory утверждает, что сочетание словесного и визуального материала усиливает долговременную фиксацию информации [3]. В рамках предлагаемого подхода этот механизм дополняется инструментами сторителлинга. Нарратив связывает отдельные элементы в причинно-следственные цепочки, активируя эмоциональную и смысловую память [4]. В этой связке визуализация служит инструментом кодирования, а сюжет выполняет роль организующего каркаса, обеспечивающего структурную целостность учебного материала.

На основе представленных теоретических положений были определены следующие исследовательские задачи:

— Проанализировать теоретические основы Phonics, теории двойного кодирования и сторителлинга с позиции психолингвистики.

— Разработать четырех этапную структуру интегративной модели, объединяющую фонетическое правило, визуальный образ и нарративный контекст.

— Описать механизмы интеграции фонетического, визуального и нарративного компонентов в рамках предложенной модели обучения.

Объект исследования охватывает процесс формирования устойчивых навыков чтения у младших школьников, осваивающих английский язык как иностранный (EFL).

Предметом исследования выступает методический потенциал визуальных ассоциаций и сторителлинга, а также их влияние на качество формирования фонетико-орфографических навыков (phonics) в данной возрастной группе.

Методы исследования включали в себя теоретический анализ лингводидактической литературы, сравнительное изучение подходов к Phonics, а также метод педагогического моделирования, который был применен при создании интеграционной модели.

Phonics как метод формирования навыка чтения

В современной психолингвистике чтение рассматривается как многоуровневый процесс, включающий декодирование графем, их преобразование в звуковую форму и последующее извлечение смысла [5]. Поскольку механизмы декодирования составляют когнитивный фундамент начального этапа чтения, в современной лингводидактике метод Phonics неизменно занимает центральное место.

В чем заключается его сущность?

Phonics представляет собой систему эксплицитного обучения соответствию между графемами и фонемами. Как показано в работах М. Адамс, развитие этих соответствий является необходимым условием автоматизации чтения, поскольку обеспечивает переход от поэлементного анализа к более целостному восприятию слова [6]. С точки зрения теории Л. Эри этот процесс описывается как движение от алфавитной стадии к стадии орфографического узнавания, где слово начинает восприниматься как единица, а не как сумма звуков [7].

Традиционно в рамках Phonics-подхода выделяют две ключевые стратегии:

— Synthetic phonics — «от части к целому»: осваиваются фонемы, затем синтезируются в слоги и слова.

— Analytic phonics — «от целого к части»: знакомое слово разбирается на графемно-фонемные элементы [7].

Эффективность систематической работы со звукобуквенными соответствиями подтверждается фундаментальным отчетом **National Reading Panel (NRP)**, где показано, что эксплицитное и последовательное обучение phonics значительно повышает точность декодирования у младших школьников [8].

Признание эффективности Phonics в развитии навыков чтения не исключает возникновения трудностей при использовании исключительно этого метода. Проблема заключается не в технической стороне процесса. Статистические данные обосновывают пользу системного

подхода, однако качественный анализ требует учета субъективного опыта обучающегося.

Учащиеся, даже освоившие базовые правила, нередко испытывают трудности при работе с реальным языковым материалом. Можно предположить, что проблема связана с недостаточным закреплением материала. Мы же исходим из допущения, что классический Phonics страдает определенным «дефицитом образности». Использование метода в изолированном виде может снижать вовлеченность учащихся. Однообразные упражнения на синтез звуков теряют привлекательность, что снижает вовлеченность и замедляет выработка навыка.

Особенно остро этот кризис логики проявляется при встрече с диграфами, триграфами и дифтонгами, где связь между написанием и произношением оказывается непоследовательной (например: ch, sh, kn, mb, ai, ng и так далее). В результате ребенок, даже владея звуками, испытывает затруднения при распознавании слов как целостных единиц. Их навык декодирования сформирован, но не переносится на новые, нерегулярные случаи.

Традиционная методика Phonics не в полной мере учитывает специфику освоения сложной графики и нестандартных фонемных сочетаний, что нередко ведет к снижению познавательного интереса учащихся. Опора исключительно на фонетические правила ограничивает возможности обучения.

В данной работе предлагается дополнить Phonics системой визуальных ассоциаций и нарративным контекстом. Эти компоненты выступают средствами интерпретации и стабилизации восприятия сложных графемных структур, не подменяя, а качественно обогащая базовую методику.

Теория визуальных ассоциаций и механизмы памяти

При обучении младших школьников часто возникает ситуация: даже тщательно объясненный материал запоминается фрагментарно и быстро забывается. Это связано не столько с качеством преподавания, сколько с когнитивными особенностями мышления ребенка. Модель рабочей памяти Алана Бэддели (Working Memory Model) позволяет взглянуть на этот процесс изнутри. Система включает центральный исполнительный механизм, фонологическую петлю, визуально-пространственный блокнот и эпизодический буфер [9].

В младшем школьном возрасте визуально-пространственный блокнот доминирует над слуховым каналом, а объем памяти ребенка ограничен [9]. Зрительные образы или схемы усваиваются гораздо быстрее вербальных инструкций. Рациональное распределение нагрузки становится критическим фактором сохранения информации в памяти. Исследования подтверждают: однотипные задачи (например, две визуальные) создают помехи друг другу, тогда как комбинация вербальных и визуальных элементов облегчает обработку информации [3].

Однако когнитивные механизмы нельзя рассматривать изолированно от возрастных особенностей мышления.

Согласно Жану Пиаже, дети 7–11 лет находятся на стадии конкретных операций. На этом стадии логические структуры ребенка функционируют эффективно лишь при условии опоры на внешние наглядные объекты. В отсутствие визуальной стимуляции абстрактные графемно-фонемные соответствия становятся труднодоступными для восприятия и последующего анализа [1].

Однако избыточная опора на наглядный компонент несет в себе определенные риски. Она может породить поверхностное усвоение, когда в памяти запечатлевается картинка, но не сформируется навык декодирования. Возникает противоречие: поддержка необходима, но ее избыток или бессистемность обесценивают результат. Требуется не просто включение картинок, а их функциональная интеграция в структуру правила.

Современные исследования рассматривают познание как нечто большее, чем механический архив данных. Процесс должен включать рефлекссию и личный интерес ученика. Визуализация здесь запускает механизм интерпретации: образ провоцирует смысловую переработку и личностное включение в материал [10].

Теория двойного кодирования (Dual Coding Theory) Аллана Пайвио детально описывает этот симбиоз. Информация обрабатывается двумя системами: вербальной (логогены) и образной (имагены). Они независимы, но связаны преференциальными мостами: слово вызывает образ, а образ — слово. Это позволяет формировать два канала доступа к информации в памяти, что существенно повышает эффективность запоминания [3].

В контексте иностранного языка двойное кодирование превращается в мощную когнитивную стратегию. Она формирует устойчивые ассоциативные сети, облегчая запоминание сложных структур. Вербальная подсистема может связывать слова, а визуальная — образы. Эти внутренние связи снижают давление на фонологическую обработку, что бесценно при дефиците рабочей памяти [11].

При формировании лексико-грамматических навыков важно учитывать возрастные особенности обучающихся, а также комбинировать визуализацию с другими дидактическими методами. Как отмечается в исследовании Арадаховой, посвященном использованию визуализации в преподавании иностранных языков, наибольший педагогический эффект достигается тогда, когда визуальные образы сопровождаются словесным комментарием преподавателя и включаются в контекст целенаправленной учебной деятельности [12].

Проблема интеграции наглядности в методику Phonics состоит в риске замещения когнитивной операции декодирования простым узнаванием визуального паттерна. Теория Пайвио описывает память, но не навык. Обучение чтению требует не просто помнить, а автоматически применять правила. Если ученик начнет угадывать слово по картинке вместо анализа, визуализация станет преградой для автоматизма.

Следовательно, остается открытым вопрос: способствует ли визуализация именно развитию навыка чтения,

или она преимущественно облегчает запоминание отдельных элементов. Визуальные ассоциации эффективны только при стратегическом использовании — как средство, улучшающее понимание ученика, а не как самоцель.

Сторителлинг

В то время как визуальные ассоциации обеспечивают эффективное двойное кодирование новой информации и снижение когнитивной нагрузки, они остаются статичными мнемоническими опорами. Мнемоническая опора сама по себе не раскрывает динамику языкового процесса. Попытка объяснить влияние «немой» буквы Е на корневую гласную через застывший образ натывается на барьер: ребенку не хватает логического объяснения.

Именно на этом этапе в методику вводится Сторителлинг (Storytelling) — нарративный способ организации материала, позволяющий объединить ранее визуально закодированных элементов в единую смысловую структуру.

Сторителлинг рассматривается как способ представления информации в форме причинно-следственного повествования. Американский психолог и педагог Джером Брунер рассматривал нарратив как одну из базовых форм человеческого мышления, подчеркивая, что информация, представленная в виде истории, воспринимается и запоминается значительно легче, чем разрозненные факты [13].

В обучающем формате сторителлинг включает следующие структурные компоненты:

1. экспозицию: контекст историй, персонажи;
2. завязку: проблема или условная ситуация;
3. развязку: разрешение конфликта [14].

Каждый элемент формирует динамический контекст, в который интегрируется языковое правило. Включение правила в сюжетную линию позволяет учащемуся воспринимать его не как изолированный факт, а как логический компонент событийной модели [4].

Такой формат подачи материала активизирует эпизодическую память, поскольку информация фиксируется в структуре конкретного события. В отличие от семантической памяти, оперирующей абстрактными категориями, эпизодическая память, согласно классификации Э. Тулвинга, привязывает данные к переживаемому опыту [15]. Это обеспечивает устойчивость усвоения, смещая фокус с поверхностного анализа структуры на глубокое понимание содержания.

Исследования также подтверждают влияние сторителлинга на процессы памяти и внимания. В частности, работы Ребекки Изабель с коллегами показали, что дети дольше сохраняют концентрацию и проявляют большую вовлеченность, когда текст обладает нарративной структурой [16]. Это объясняется тем, что сюжетная структура поддерживает интерес учащихся, а также помогает осмысленно обрабатывать информацию.

Следовательно, сторителлинг активирует целый комплекс взаимосвязанных когнитивных механизмов — внимание, память и смысловую интерпретацию информации.

И именно сочетание этих процессов делает нарративную форму подачи материала эффективным инструментом обучения, особенно в контексте изучения иностранного языка.

Помимо когнитивного воздействие, сторителлинг оказывает важное эффективное влияние. Аффективная функция сторителлинга тесно связана с Гипотезой аффективного фильтра (Affective Filter Hypothesis, AFH) Стивена Крашена, который гласит, что негативные эмоции (тревога, смущение, страх) ограничивают усвоение языка [17].

Использование сторителлинга значительно меняет атмосферу в классе, снимая барьер страха перед сложным материалом. Вместо строго формального заучивания дети вовлекаются в живое, эмоционально насыщенное взаимодействие. Такая подача материала способствует повышению мотивации учащихся.

Использование сторителлинга позволяет нам превратить абстрактное правило в живой сценарий. Ребенку психологически гораздо легче освоить правила, когда они не навязываются извне, а логично «проживаются» вместе с героями.

Однако, несмотря на убедительные преимущества, применение данного метода может создать определенные когнитивные риски. К основному когнитивному риску

можно отнести интерференцию. При интерференции чрезмерно яркий сюжет может отвлекать внимание от изучаемого материала. В случае если история слишком сложная, длинная и перенасыщена деталями, может произойти обратный эффект: внимание рассеивается, а когнитивная нагрузка наоборот, усиливается.

Синтез теорий: интегративная модель обучения phonics

Несмотря на теоретическую обоснованность рассмотренных подходов, их объединение в рамках единой дидактической системы требует отдельного концептуального осмысления.

В связи с этим в предлагаемом подходе предлагается интегративная модель обучения phonics, представляющая собой систему взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих многоканальное усвоение фонетических закономерностей. На этапе теоретической разработки данная модель носит концептуальный характер и требует последующей эмпирической проверки в условиях реального образовательного процесса.

Структура предлагаемой модели представлена на рис. 1.

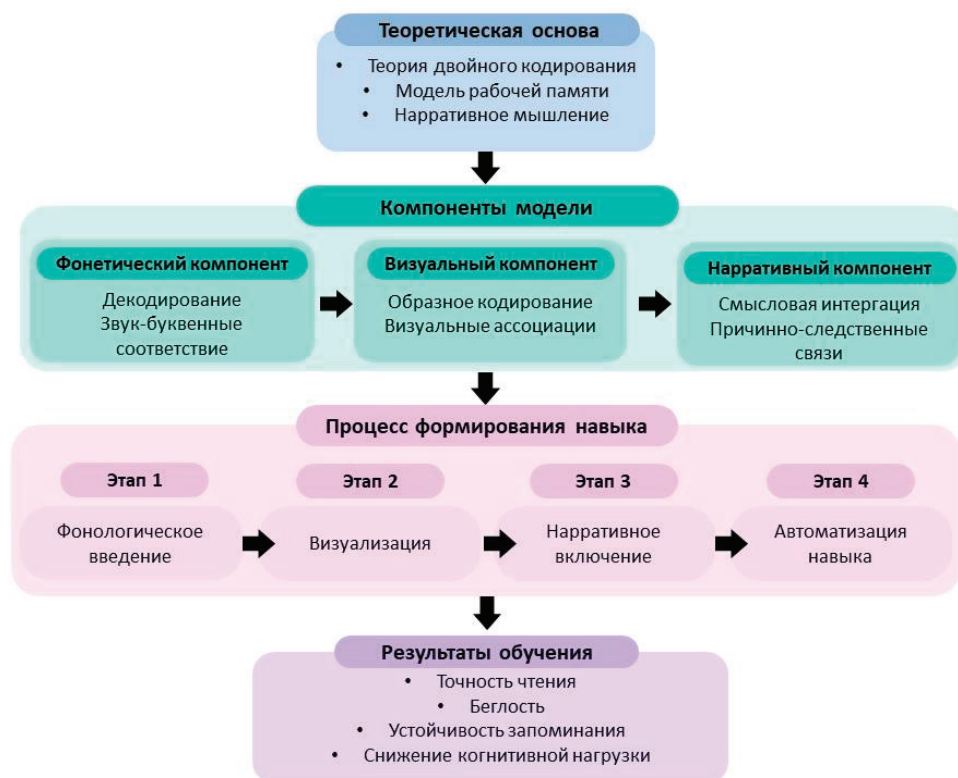


Рис. 1. Интегративная визуально-нарративная модель обучения phonics, составлено автором

Модель включает три ключевых компонента: фонетический, визуальный и нарративный.

Основу предлагаемой модели составляет **фонетический блок**, выступающий её структурным ядром. Именно он задает логику анализа языкового материала и отве-

чает за формирование первичных навыков декодирования. В то же время **визуальный компонент** служит инструментом когнитивной разгрузки. Трансформируя абстрактные графемы в наглядные образы, он минимизирует давление на рабочую память и обеспечивает устой-

чивую фиксацию фонемно-графемных соответствий. Завершает эту структуру **нарративный элемент**, выполняющий функцию смысловой интеграции. Благодаря включению паттернов в микросюжет, учебный материал обретает внутреннюю логику и причинно-следственную обусловленность.

Взаимодополняющий характер компонентов проявляется в постепенном углублении анализа языковой единицы. Фонетическая база подкрепляется визуализацией, которая берет на себя задачу по минимизации нагрузки на рабочую память учащегося. Когда сформированный зрительный образ встраивается в структуру микросюжета, между разрозненными правилами возникают устойчивые причинно-следственные связи. В результате формируется устойчивый навык, основанный на совместной работе нескольких каналов восприятия.

Мы предлагаем модель, основанную на последовательном включении когнитивных фильтров. В этом процессе несколько каналов обработки информации работают не по отдельности, а в связке, дополняя друг друга. Это позволяет более гибко распределить нагрузку и, потенциально снижает риск когнитивной перегрузки на память ребенка на каждом этапе обучения.

На начальном этапе буквосочетание неизбежно воспринимается ребенком как сложная графическая единица. Внимание сосредоточено на **фонологическом канале**, который обеспечивает звуковую декодировку и сопоставление символов с фонемными паттернами. Однако именно здесь находится критическая точка: отсутствие дополнительных опор вынуждает ученика опираться исключительно на механическое декодирование, что ведет к когнитивной перегрузке и снижает устойчивость усвоения.

Запоминание перестает быть механическим и формируются устойчивые ассоциативные связи именно в тот момент, когда к работе подключается **визуально-образный канал**. Придание буквосочетанию индивидуального «характера» превращает его из набора абстрактных знаков в структурированный образ. Введение когнитивного посредника играет важную роль в упорядочивании материала. Он упорядочивает материал и снижает когнитивную нагрузку, делая восприятие правил интуитивно понятным.

Завершающий этап интеграции связан с выходом на **семантический и контекстный уровень**. Здесь буквосочетание вписывается в нарратив, а фонетическое поведение букв объясняется их взаимодействием внутри истории. Оно обретает внутреннюю, причинно-следственную логику. Через микросюжет правило перестает восприниматься как произвольное ограничение и начинает рассматриваться как элемент внутренней логики повествования.

Ребенок в процессе изучения иностранного языка уходит от обычного повторения к созданию множественных ассоциаций. Прочность усвоения материала прямо пропорциональна количеству связей, выстроенных вокруг одного паттерна. Чем больше зацепов у мозга, от картинки до сюжета, тем надежнее знание закрепляется в памяти.

Именно эти вспомогательные связи обеспечивают качественный переход данных из кратковременной памяти в долговременную. В рамках **мультимодальной интеграции** такая архитектура обучения становится необходимым инструментом: задействуя разные каналы восприятия одновременно, мы создаем избыточный ресурс для надежной фиксации навыка [18].

Практическая реализация модели осуществляется через последовательность этапов, отражающих логику поэтапного включения различных когнитивных механизмов.

Первый шаг: фонологическое введение

Работа начинается с краткого предъявления нового буквосочетания. Мы ограничиваем время первичного знакомства (примерно до 5 минут), что соответствует ограничениям объема рабочей памяти и позволяет сохранить концентрацию внимания учащихся. На этом этапе важно дать достаточное количество примеров. Количество примеров варьируется в пределах 6–8 слов, что обеспечивает достаточную повторяемость паттерна без перегрузки когнитивной системы. Это позволяет зафиксировать графо-фонемную связь в памяти еще до того, как в процесс включатся визуальные и сюжетные надстройки.

Второй шаг: визуализация знака

Как только звуковой образ зафиксирован, мы переходим к трансформации букв в персонажей. Критически важным условием здесь выступает внешний вид героя — его артикуляционная поза, цветовое решение или мимика — должен эксплицитно отражать характер соответствующего знака. Например, если буква в слове не произносится («немая»), это должно быть оправдано ее образом (например, она спит или боится и прячется).

Третий шаг: нарративное погружение

Сформированный персонаж вписывается в микросюжет. Объем нарратива остается ограниченным (примерно до 10–15 предложений), поскольку избыточная детализация может увеличивать когнитивную нагрузку и снижать фокус на целевом фонетическом явлении. Использование нарратива оправдано лишь в той мере, в какой оно объясняет механизмы взаимодействия букв. Ее задача — объяснить поведение букв через их взаимодействие. Когда ребенок видит причинно-следственную связь в действиях героев, правило перестает быть случайным набором требований и становится логичным событием.

Четвертый шаг: переход к автоматизации навыка

Заключительный этап теоретической модели направлен на постепенный отказ от внешней опоры. Предполагается переход к чтению новых слов, где визуальный

образ сохраняется лишь как фоновая подсказка. Фокус внимания смещается на узнавание паттерна (буквосочетания) в разных контекстах.

Согласно нашей гипотезе, такой постепенный уход от подсказок помогает превратить осознанное декодирование в автоматический навык. Закрепление через практику превращает ассоциативный образ в автоматизированное распознавание, позволяя ученику интуитивно применять правило в новых контекстах.

В рамках теоретического анализа также представляется важным обозначить возможные критерии оценки эффективности предлагаемой модели. Поскольку исследование носит теоретический характер и не включает эмпирическую проверку, данные показатели рассматриваются как ориентиры для последующих исследований.

Оценочно-результативный компонент позволяет измерить прогресс в обучении чтению. В его основу легла система критериев, по которым проверяется работоспособность всей методики. Такой подход помогает объективно зафиксировать качественные изменения в навыках учащихся.

К их числу можно отнести точность декодирования (accuracy), беглость чтения (fluency), устойчивость запоминания фонетических паттернов (retention), а также снижение количества типичных ошибок при чтении. Обращение к данным параметрам позволяет более конкретно определить, в каких аспектах предложенная модель может проявлять свою педагогическую результативность.

Чтобы продемонстрировать эффективность метода, рассмотрим пример мини-историй, построенных на особенностях букв и их звучании:

Сказка про громкую букву М и тихоню В (МВ)

История о буквах «М» и «В» иллюстрирует правило, когда последняя буква молчит. Она наглядно показывает, как характер букв влияет на звучание, и помогает детям избежать типичных ошибок чтения.

Жили-были две буквы — М и В.

Они всегда ходили рядом, но у них были совершенно разные характеры.

М был сильным, важным и всегда говорил громко: «mmm!».

А В был застенчивым и стеснялся. Когда он следовал за М, ему считал: «Меня всё равно не услышат!».

Когда у них что-то спрашивали, как только В хотел ответить, его всегда опережала буква М:

— «Ме!»

— «Му!»

— «Ме!»

А бедный В оставался грустным в сторонке.

Он совсем обиделся и замолчал. Буква В остается видимой, она никуда не уходит, ведь слову нужно завершение, но ее голос больше не звучит. И поэтому стоит и молчит.

*Поэтому в словах с *mb* на конце слышится только звук «м»: *lamb, comb, climb, thumb*.*

Но важно понимать, что В обиделся только на букву М, с остальными буквами он ладит, и когда стоит вместе, то четко говорит свой звук.

Эффективность предложенной модели во многом определяется возрастом и уровнем подготовки учащихся. Наиболее оправдано ее использование в работе с детьми 6–10 лет. В этот период наглядно-образное мышление остается ведущим, а чувствительность к визуальным и сказочным формам подачи материала достигает пика.

Предложенная модель ориентирована на начальный этап обучения (уровень A1, Beginner), в рамках которого происходит формирование базовых навыков декодирования. При переходе на уровень A2 (Elementary) и выше востребованность внешних когнитивных опор закономерно снижается. На данных этапах учащиеся начинают чаще использовать морфологический анализ и механизмы автоматического распознавания лексических единиц.

Важен и контекст обучения. Предлагаемая модель ориентирована на учащихся, изучающих английский язык как иностранный (EFL), в условиях отсутствия постоянной иноязычной среды. В таких условиях внедрение дополнительных ассоциативных связей становится особенно важным.

В то же время при обучении в условиях английского как второго языка (ESL), где учащиеся регулярно взаимодействуют с языком в повседневной среде, потребность в подобных механизмах может быть менее выраженной.

Предлагаемая интегративная модель обучения phonics демонстрирует ряд очевидных преимуществ. Однако этот подход имеет несколько ограничений, которые важно учитывать при педагогическом применении.

Прежде всего, педагогическая реализация требует значительной подготовки: создание визуальных ассоциаций, разработка нарративов и грамотная интеграция компонентов занимает немалое количество времени и требует творческого подхода со стороны учителя. Несоблюдение этих условий может снизить эффективность модели и сделать уроки перегруженными или неструктурированными.

Во-вторых, эффективность метода проявляется преимущественно на уровне предсказуемых и частично регулярных правил. В случае высоко нерегулярных орфографических структур (например, сочетаний типа *ough*, реализующихся по-разному в зависимости от контекста, в словах: *though, through, tough*), предложенная модель не обеспечивает полного объяснительного механизма. Метод не является универсальным инструментом для всех орфографических паттернов, а эффективен прежде всего на начальном этапе обучения.

Избыток стимулов может спровоцировать когнитивную перегрузку. Это происходит, если нарушен баланс между сложностью сюжета и количеством новых паттернов. Если упоминание звука в истории носит случайный характер, страдает точность фонетической обработки. Это может привести к ситуации, когда педагог получает «эмоционально яркий, но лингвистически слабый» результат. Без четкой методической цели любой, даже

самый интересный сюжет, рискует превратиться в отвлекающий фактор.

Тем не менее, преимущества интеграции значительно перевешивают потенциальные недостатки. Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой дополнительных когнитивных и методических механизмов, направленных на преодоление барьера орфографической вариативности, а также с изучением возможности интеграции предложенной модели с более продвинутыми стратегиями обучения чтению.

Заключение

Разработанная интегративная визуально-нарративная модель обучения phonics предлагает новый взгляд на освоение системы phonics. Вместо привычного заучивания графо-фонемных соответствий мы вводим многоуровневое кодирование, объединяющее когнитивные

и эмоциональные ресурсы младшего школьника. Основной акцент в работе сделан на трансформацию сухого правила в живой ментальный образ.

Интеграция визуализации и сюжетных линий позволяет преодолеть главную проблему начального этапа — быструю утомляемость и механистичность чтения. В рамках предложенной структуры каждый элемент работает на создание прочной сети ассоциаций. Это может способствовать более прочной фиксации навыка в памяти без избыточной когнитивной нагрузки на ребенка.

В конечном итоге предложенный подход нацелен на переосмысление phonics, а не на его замену. Поскольку данная работа носит теоретический характер, следующим логичным шагом станет проверка этой модели в реальном образовательном процессе. Это позволит увидеть, эффективность разработанной модели, как наши идеи работают на практике, и внести необходимые коррективы в методику.

Литература:

1. Piaget, J. *The Psychology of the Child* / J. Piaget, B. Inhelder. — New York: Basic Books, 1969. — 203 p.
2. Об образовании: Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III: (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2026 г.). — Текст: электронный // Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет». — URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_ (дата обращения: 10.03.2026).
3. Paivio, A. *Mental Representations: A Dual Coding Approach* / A. Paivio. — Oxford: Oxford University Press, 1986. — 322 p.
4. Haven, K. *Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story* / K. Haven. — Westport: Libraries Unlimited, 2007. — 272 p.
5. Кулиева, А. Психолингвистические особенности формирования навыков чтения обучающихся на уроках английского языка / А. Кулиева // Наука в мегаполисе. — 2024. — № 4 (60). — Исследования молодых ученых. — DOI: 10.37288/1.111.1
6. Adams, M. J. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print* / M. J. Adams. — Cambridge, MA: MIT Press, 1990. — 512 p.
7. Ehri, L. C. Learning to read and learning to spell simultaneously / L. C. Ehri // *Journal of Experimental Child Psychology*. — 1979. — Vol. 28, № 1. — P. 44–55. — DOI: 10.1016/0022-0965(79)90005-6.
8. National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading* / National Reading Panel. — Washington: NICHD, 2000. — 39 p. Press, 1986. — 289 p.
9. Baddeley, A. *Working Memory* / A. Baddeley. — Oxford: Oxford University Press, 1986. — 289 p.
10. Абилова, Б. С. Изменение когнитивных характеристик младших школьников в процессе применения интерактивных психолого-педагогических кейсов / Б. С. Абилова // Хабаршысы Абай атындағы ҚазҰПУ. «Психология» сериясы. — 2025. — № 4 (85). — С. 10–15. — DOI: 10.51889/2959-5967.2025.85.4.017.
11. Миляева, Л. В. Двойное кодирование как одна из основных когнитивных стратегий обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Л. В. Миляева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2023. — Т. 13, № С. — С. 100–105. — DOI: 10.26794/2226-7867-2023-13-с-100-105.
12. Арадахова, М. Б. Визуализация как средство преподавания иностранных языков / М. Б. Арадахова, Х. Э. Мамалова, А. О. Плиева // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 4 (101). — С. 202–205.
13. Bruner, J. S. *Acts of Meaning* / J. S. Bruner. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. — 182 p.
14. Багрецова, Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты / Н. В. Багрецова // Педагогика и психология образования. — 2020. — № 2. — С. 25–38. — DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-25-38.
15. Tulving, E. *Episodic and semantic memory* / E. Tulving // *Organization of Memory*. — New York: Academic Press, 1972. — P. 381–403.
16. Isbell, R. The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity / R. Isbell [et al.] // *Early Childhood Education Journal*. — 2004. — Vol. 32. — P. 157–166.
17. Krashen, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* / S. D. Krashen. — Oxford: Pergamon Press, 1982. — 200 p.
18. Mayer, R. E. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* / R. E. Mayer. — Cambridge: Cambridge University Press, 2005. — 936 p.

Особенности развития моторного праксиса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Таточко Ксения Евгеньевна, студент
Донецкий государственный университет

В статье рассматриваются современные подходы к изучению моторного праксиса у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Автор анализирует взаимосвязь между когнитивными нарушениями и дефицитностью двигательной сферы. В работе представлены результаты теоретического анализа проблемы, выявлены специфические особенности мелкой и общей моторики, а также координационных способностей данной категории детей. Особое внимание уделяется качественному описанию нарушений праксиса. Предложена сравнительная характеристика уровней развития моторики у детей с нормотипичным развитием и ЗПР.

Ключевые слова: моторный праксис, задержка психического развития, дошкольный возраст, психомоторика, коррекционная педагогика, мелкая моторика, координация движений.

Введение. Проблема развития психомоторных функций у детей с задержкой психического развития (ЗПР) занимает одно из центральных мест в современной специальной педагогике и психологии. Моторный праксис — это сложная система произвольных целенаправленных движений, формирование которой тесно связано с развитием высших психических функций. Для детей дошкольного возраста с ЗПР характерна не только замедленность темпа психического созревания, но и специфические нарушения двигательной сферы, которые препятствуют полноценному освоению предметной деятельности и подготовке к школьному обучению.

Степень изученности проблемы развития моторного праксиса достаточно широка. Фундаментальные основы понимания связи психики и движения были заложены Л. С. Выготским, который указывал на единство моторного и психического развития. Н. А. Бернштейн в своей теории уровней построения движений обосновал иерархическую структуру праксиса. В контексте диалектико-генеза проблемы моторики при ЗПР изучались такими исследователями, как М. С. Певзнер, выявившей клинические формы задержек, и К. С. Лебединской, обосновавшей этиопатогенетическую классификацию ЗПР. Н. Ю. Борякова внесла значительный вклад в изучение особенностей когнитивной деятельности этих детей, подчеркивая взаимозависимость моторики и речи. В последние годы современные исследователи обращаются к вопросам нейропсихологической коррекции, подчеркивая, что моторная неловкость у детей с ЗПР имеет органическую основу и требует комплексного воздействия.

Основная часть. Развитие моторного праксиса у дошкольников с ЗПР характеризуется рядом качественных особенностей, отличающих их от сверстников с нормальным темпом развития. Эти отличия проявляются на всех уровнях: от базовых локомоций до сложных манипулятивных действий мелкой моторики.

Согласно актуальным исследованиям, «дети с ЗПР демонстрируют недостаточную координацию движений, что проявляется в трудностях при выполнении ритмических упражнений и быстрой утомляемости мышечного

аппарата» [1, с. 142]. Это связано с незрелостью корковых структур, ответственных за планирование и контроль двигательного акта. Трудности возникают уже на этапе формирования двигательной программы. Дошкольник с ЗПР зачастую понимает задачу, но не может выстроить четкую последовательность действий для её реализации.

Особое внимание заслуживает мелкая моторика рук. У детей данной категории наблюдается выраженная скованность движений, отсутствие плавности переключения с одного движения на другое (кинетическая апраксия). Как отмечает Е. А. Лапп, «недостаточность мелкой моторики у дошкольников с ЗПР коррелирует с низким уровнем графических навыков, что в дальнейшем создает значительные трудности при обучении письму» [3, с. 88]. В повседневной жизни это выражается в неспособности качественно застегнуть пуговицы, завязать шнурки или правильно держать карандаш.

В таблице 1 представлены сравнительные показатели развития различных компонентов моторного праксиса у детей 5–6 лет с ЗПР и их нормотипичных сверстников (обобщенные данные на основе современных диагностических методик).

Анализируя данные таблицы 1, можно сделать вывод о том, что наиболее дефицитными зонами у детей с ЗПР являются динамическая координация и моторная память. Нарушение моторной памяти ведет к тому, что ребенок вынужден каждый раз заново конструировать привычное действие, что отнимает значительный объем когнитивных ресурсов.

При выполнении проб на динамический праксис (например, «кулак-ребро-ладонь») дети с ЗПР допускают персеверации (застревания на одном элементе) или упрощают программу, исключая среднее звено. Исследователи подчеркивают, что «двигательная сфера этих детей характеризуется явлением синкинезий — непроизвольных сопутствующих движений, например, движений языка при рисовании или движений второй руки при работе вешалкой» [2, с. 64]. Эти проявления свидетельствуют о недостаточном разделении и дифференцированности функций торможения и возбуждения в коре головного мозга.

Таблица 1. Качественные показатели развития моторного праксиса (сравнительный анализ)

Компонент праксиса	Дети с нормотипичным развитием	Дети с задержкой психического развития (ЗПР)
Статическая координация	Удерживают позу (на одной ноге) более 10 сек. без балансировки.	Неустойчивость, частые сходы с позиции через 3–5 сек.
Динамическая координация	Движения плавные, соразмерные, четкое выполнение прыжков.	Лишние сопутствующие движения (синкинезии), неловкость.
Моторная память	Быстро запоминают и воспроизводят серию из 3–4 движений.	Трудности в усвоении последовательности, пропуски элементов.
Мелкая моторика	Сформирован правильный захват, высокая точность манипуляций.	Тремор, избыточное напряжение мышц кисти, неточность.
Пространственная ориентация	Четкое различие «право-лево», ориентация в схеме тела.	Путают направления, зеркальное выполнение заданий.

Важным аспектом является также связь моторного праксиса с развитием пространственных представлений. Дети с ЗПР часто не могут правильно расположить детали конструктора или выполнить графическое задание по образцу, так как у них нарушена система внутреннего сканирования пространства. «Пространственные нарушения при ЗПР носят комплексный характер и проявляются в невозможности интеграции зрительной информации с моторным актом» [4, с. 210].

С точки зрения нейропсихологии, моторная недостаточность при ЗПР часто обусловлена функциональной слабостью первого блока мозга (энергетического), что проявляется в быстрой истощаемости и снижении мышечного тонуса. Это подтверждается тем, что дети быстро теряют интерес к двигательной активности, требующей точности и выносливости. В то же время, нарушения в работе третьего блока (программирования, регуляции и контроля) приводят к невозможности своевременной коррекции допущенных ошибок в движении.

Современные коррекционные программы направлены на преодоление этих дефицитов через использование логоритмики, адаптивной физической культуры и нейропсихологических игр. Как указывает О. С. Степанова, «эффективность коррекции моторного праксиса напрямую зависит от включения в работу полисенсорных стимулов, позволяющих компенсировать недостаточность кинестетических ощущений» [5, с. 42]. Использование

упражнений на балансировку, сенсорную интеграцию и развитие межполушарного взаимодействия позволяет создать необходимый фундамент для дальнейшего интеллектуального развития ребенка.

Выводы:

1. Развитие моторного праксиса у детей дошкольного возраста с ЗПР имеет специфический характер, обусловленный органической недостаточностью центральной нервной системы и замедлением процессов созревания функциональных систем мозга.

2. Ключевыми особенностями являются: нарушение координации движений, наличие синкинезий, трудности в переключении с одного двигательного акта на другой, а также дефицитарность мелкой моторики и пространственной ориентации.

3. Анализ сравнительных данных (Таблица 1) показывает, что дети с ЗПР значительно отстают от сверстников в способности к удержанию статических поз и формированию сложных двигательных программ.

4. Моторные нарушения у данной категории детей тесно связаны с когнитивными трудностями. Недостаточность праксиса выступает не как изолированный дефект, а как системное нарушение, затрагивающее эмоционально-волевую и познавательную сферы.

5. Коррекционная работа должна носить комплексный характер, опираться на сохраненные анализаторы и включать методы нейропсихологической стимуляции для формирования базиса произвольной регуляции движений.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми с задержкой психического развития в условиях инклюзии / Е. Ф. Архипова. — Москва: Издательство Юрайт, 2021. — 215 с. [1, с. 142].
2. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н. В. Бабкина. — Москва: Владос, 2022. — 176 с. [2, с. 64].
3. Лапп, Е. А. Специальное образование детей с задержкой психического развития: учебник и практикум для вузов / Е. А. Лапп, Е. В. Шипилова. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 248 с. [3, с. 88].
4. Семенович, А. А. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. А. Семенович. — Москва: Генезис, 2020. — 474 с. [4, с. 210].
5. Степанова, О. С. Профилактика и коррекция нарушений развития у детей: практическое пособие / О. С. Степанова. — Москва: Сфера, 2021. — 128 с. [5, с. 42].

Преподавание лингвострановедческого материала на уроках английского языка в 6–7-м классах

Трищенко Виктория Викторовна, студент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье автор исследует способы применения лингвострановедческого материала в 6–7 классе на уроках английского языка.

Ключевые слова: лингвострановедческий материал, 6–7 класс, лингвострановедческая компетенция, геймификация, антропонимы, реалии.

Для преподавания лингвострановедческого материала на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе (6–7 класс) была создана система из подобранных материалов, самостоятельно созданных онлайн-игр, направленных на формирование лингвострановедческой компетенции учеников в соответствии с их возрастными особенностями и ориентацией на использование новых лексических образцов в речи.

Задачей в рамках эксперимента было не только ввести в лексикон обучающихся топонимы, антропонимы, культурные и общественно-политические реалии и реалии системы образования посредством использования коммуникативного, группового, метода проектов и геймификации на примере работы с прагматическими материалами. Было также важно убедиться в том, что были созданы условия для их отработки и закрепления в речи. Для этого была использована концепция многократного повторения и работа с базовой новой лексикой в формате различных заданий.

Материал был разделён на 5 модулей: «Топонимы», «Национальные символы и достопримечательности», «Антропонимы», «Традиции» «Общественная и политическая жизнь».

В каждом модуле содержится аутентичный материал в интересном для изучения виде (в форме комикса, презентации, открыток, видео, аудио, деловой игры и т. д.) и задания для закрепления. В конце каждого модуля проводится проверка знаний в форме интерактивных игр с прямой обратной связью от ученика к учителю, либо в форме защиты проектов по данной теме. Ниже представлена работа по одному из модулей.

Модуль 3 «Антропонимы»

1. Королевская семья Великобритании

В рамках данной темы было подобрано обучающее видео с субтитрами, в котором коротко рассказывается обо всех основных членах королевской семьи и их потомках: <https://rutube.ru/video/46073c228b78900e2ace36901f1beefb/>

На видео проводится предварительная подготовка к восприятию незнакомой лексики: представленные слова иллюстрируются перед показом фрагмента видео и объясняется их значение. После просмотра учитель раздаёт не-

которым ученикам карточки с вопросами, и их задача — прочитать вопрос вслух и либо ответить самостоятельно, либо передать ход тому, кто поднял руку. Вопросы:

1. What's the name of the wife of Prince Phillip? (Queen Elizabeth II)
2. What's the name of actual King of the UK? (King Charles III)
3. Who is the next King after Charles III in order to? (Prince William)
4. What facts about Queen Elizabeth II did you remember? (She liked horsing, dogs, especially corgis)
5. Who is the wife of the Prince William? (Kate Middleton)

Далее предлагается познакомиться с историческими деятелями Великобритании. Уильям Шекспир, королева Елизавета II, королева Виктория, принцесса Диана, Уинстон Черчилль, Исаак Ньютон и другие представлены на этом обучающем видео с субтитрами и с краткой информацией о заслугах каждого: <https://rutube.ru/video/e15e1eb4128f203dac0cf0f062e9f84e/>

После видео предлагается коммуникативная игра на отработку антропонимов: <https://learningapps.org/watch?v=pnshi7cfc26>, как показано на рис. 1. В ходе задания ученикам необходимо сопоставить имя человека с его ролью в обществе, а затем с опорой на эту схему составить несколько высказываний об этих известных в истории Великобритании личностях.

2. Современные знаменитости

Идиоматично: Reach for the stars. His motto was to always reach for the stars and dream big.

Учитель предлагает ученикам познакомиться с краткими биографиями известных во всём мире людей, которые родились в Великобритании или Америке (рис. 2).

После чтения текста учитель спрашивает, догадались ли ученики о значении подчёркнутых идиом: rags-to-riches story и underdog. Если нет, предлагает ещё раз их прочитать в контексте предложения, либо помогает, объясняя своими словами: rags-to-riches story is the way from poor and difficult life to success, underdog it's like an outsider.

Далее следует деловая игра «Take an interview», в ходе которой ученики в парах делятся на журналистов и знаменитостей, о которых они прочитали текст. Задача журналистов — задавать вопросы и записывать разговор на

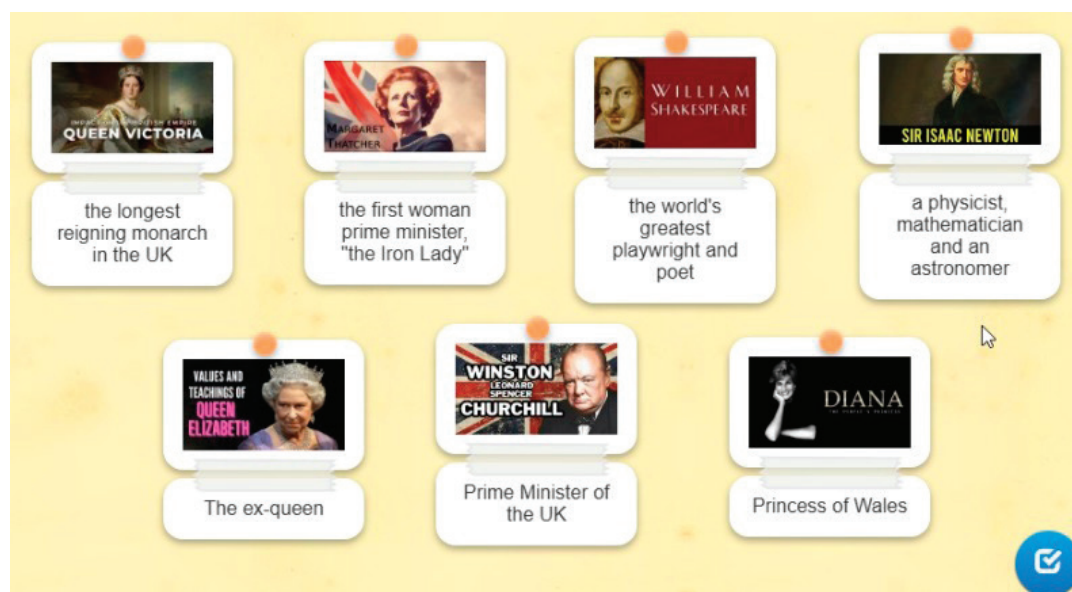


Рис. 1. Онлайн-игра на отработку антропонимов



Рис. 2. Биографии Джоан Роулинг, Дэвида Бэкхэма и Тейлор Свифт

диктофон, а задача знаменитостей — отвечать как можно более развёрнуто. После этого ученики меняются ролями.

3. Проектная работа на тему «Моя любимая знаменитость»

Ученик может выбрать известного певца, писателя, композитора, учёного или спортсмена и т. д. из Америки, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии или Канады и рассказать о нём классу с опорой на фото или рисунок.

До и после эксперимента было проведено тестирование по вопросам, включающим темы данных пяти модулей. Результаты позволяют сделать следующие выводы:

— разработанная система из заданий лингвострановедческого материала позволила ученикам повысить свой уровень владения материалом;

— в процессе уроков ученики отмечали, что им понравились задания в форме онлайн-игр, деловые игры и работа в группах; удалось запомнить главные улицы, реки, озёра и знаменитостей, а также национальную еду и символы стран;

— половине обучающихся всё ещё было трудно воспринимать аудио и видео информацию на английском языке, что вызывало трудности для её запоминания, следовательно, нужно продолжить применение данных видов работ в своей педагогической практике.

Использование метода интеллект-карт в работе с дошкольниками

Федорова Марина Александровна, старший воспитатель;
Осипович Елена Александровна, учитель-логопед;
Алексеева Елена Алексеевна, музыкальный руководитель;
Степанцова Елена Николаевна, воспитатель;
Фомина Татьяна Алексеевна, педагог-психолог;
Полякова Наталия Леонидовна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 15» г. Чебоксары

В статье авторы описывают опыт применения ментальных карт в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: ментальные карты, инновации.

Тони Бьюзен писал: «Интеллект-карты созданы для того, чтобы управлять вашим мозгом, они отображают мыслительные процессы — состоящие из образов и ассоциаций» [1].

В современном мире, где информация льется нескончаемым потоком, перед педагогами стоит непростая задача: как помочь детям не просто запомнить, а осмыслить и применить огромный объем знаний. Общество постоянно развивается, и традиционный подход, ориентированный на передачу готовых знаний, уступает место системно-деятельностному. Теперь важно научить ребенка добывать информацию, анализировать ее, развивать свои способности и, главное, научиться учиться.

Именно поэтому педагоги ищут новые, эффективные методы обучения, которые сочетают в себе словесные, наглядные и практические элементы. Одним из таких методов, отвечающих всем современным требованиям, являются ментальные карты.

Интеллект-карты (ментальные карты) — это особая техника визуализации мышления, построенная на создании эффективных альтернативных записей. Данная методика была разработана психологом Тони Бьюзеном. Суть методики ментальных карт заключается в том, что выделяется основное понятие, от которого потом ответвляются задачи, идеи, отдельные мысли и шаги, необходимые для реализации конкретного проекта или задумки. Дальше — больше. Точно так же, как и основная, все более мелкие ветки могут делить еще на несколько ветвей-подпунктов. Метод ментальных карт основывается на наглядно-образном мышлении ребенка, который является основным в дошкольном возрасте [3].

Использование ментальных карт в образовательном процессе позволяет:

- Создать благоприятные условия для развития детей, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности.
- Развивать способности и творческий потенциал каждого ребенка.
- Формировать важные качества: социальные, нравственные, эстетические, интеллектуальные, а также инициативность, самостоятельность и ответственность.
- Заложить основы естественнонаучных представлений.

В нашем детском саду ментальные карты активно используются как для изучения нового материала, так и для закрепления и обобщения пройденного. Мы создаем их вместе с детьми, используя рисование и аппликацию. На рисунках представлены ментальные карты на темы:



Города Чувашии



Мой город



Моя Родина Россия



Животные



Птицы

В работе использовали такие виды детской деятельности, как рисование, аппликация.

Для создания ментальных карт мы брали листы бумаги формата А4 или А3 и располагали их горизонтально. В центре листа мы размещали основную тему, которая служила фокусом нашего внимания. Ключевые идеи, представленные в виде слов или небольших рисунков, мы располагали на «ветвях», отходящих от центральной темы. Эти элементы помогали глубже раскрыть смысл центрального понятия, причем мы отдавали предпочтение визуальным образам — рисункам — для лучшего понимания.

При работе с ментальными картами мы выявили ряд преимуществ и некоторые ограничения.

Сильные стороны:

— Вовлеченность малышей: Когда педагоги и дети вместе создают ментальные карты, дети становятся полноправными участниками обучения, что повышает их интерес и активность.

— Яркое и понятное представление: Использование картинок и символов делает информацию наглядной и легко усваиваемой для дошкольников.

— Тренировка ума: Этот метод способствует развитию у детей воображения, логического мышления и способности запоминать информацию.

— Отличный инструмент для закрепления: Ментальные карты прекрасно подходят для подведения итогов и повторения пройденного материала.

— Долгосрочный эффект: Созданные карты можно возвращаться к ним позже, чтобы освежить знания и укрепить усвоенное.

Ограничения:

— Возрастные рамки: Для самых маленьких детей ментальные карты не всегда подходят для всех тем. Наиболее эффективным этот инструмент оказывается для детей старшего дошкольного возраста.

В дальнейшей работе планируем применять ментальные карты как эффективный, продуктивный и интересный метод не только с детьми, но и в работе с родителями.

Построение ментальных карт основывается на нескольких важных принципах, которые помогают сделать информацию наглядной и легко усваиваемой. Для работы выбирают белые листы формата А4 или А3, располагая их горизонтально. Важно грамотно использовать пространство, избегая как пустот, так и чрезмерного скопления ветвей.

Центральная тема размещается в середине листа, от неё расходятся основные ветви, каждая из которых выделяется своим цветом. Это способствует структурированному восприятию и помогает лучше ориентироваться в карте. На каждой ветке располагается только одно ключевое слово — яркое, запоминающееся и «говорящее», что стимулирует ассоциативное мышление. Слова пишутся печатными буквами, четко и разборчиво, а размер шрифта и толщина линий варьируются в зависимости от важности информации.

Длина линии соответствует длине слова, что придает карте гармоничный и аккуратный вид. Вместо стандартных фигур — пузырей или рамок — слова располагаются непосредственно на ветках, что усиливает связь между идеями. Для лучшего понимания и запоминания широко применяются рисунки и символы; иногда карта может состоять полностью из образов, что делает её ещё более выразительной и творческой.

Мы планируем и дальше активно применять ментальные карты как эффективный, продуктивный и интересный метод не только в работе с детьми, но и во взаимодействии с родителями, вовлекая их в образовательный процесс.

Литература:

1. Бьюзер Тони и Барри. Супермышление. — М.: ООО «Попурри», 2003. — 98 с.
2. Литвинов В. А. Применение в учебном процессе ментальных карт. М.: 2010. — 120 с.
3. Девяшина, Е. В. Ментальные карты как способ развития креативного мышления / Е. В. Девяшина. — Текст : электронный // infourok.ru : [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/statya-mentalnye-karty-kak-sposob-razvitiya-kreativnogo-myshleniya-7523165.html> (дата обращения: 08.04.2026).

Методические подходы к организации сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости в условиях дошкольной образовательной организации компенсирующего вида

Фирсова Ева Валерьевна, студент
Донецкий государственный университет

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости. Обосновывается значимость организованной развивающей среды в условиях учреждения компенсирующего вида. Автором проанализированы основные методические подходы, выделены этапы коррекционной работы, предложены пути оптимизации процесса восприятия через интеграцию различных видов деятельности. Особое внимание уделяется специфике формирования сенсорных эталонов у данной категории детей.

Ключевые слова: сенсорное развитие, легкая степень умственной отсталости, дошкольное образование, компенсирующий вид, коррекционная педагогика, сенсорные эталоны.

Введение

Проблема развития сенсорных процессов у детей с нарушением интеллекта является фундаментальной в специальной педагогике и психологии, так как чувственное познание составляет основу формирования высших психических функций. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для овладения системой сенсорных эталонов, однако наличие интеллектуального дефицита существенно искажает этот процесс.

Степень изученности данной проблемы характеризуется обширным теоретико-эмпирическим базисом. Основы понимания психического развития ребенка с умственной отсталостью были заложены Л. С. Выготским, который указывал на единство закономерностей нормального и аномального развития, подчеркивая при этом роль социальной среды. Значительный вклад в изучение особенностей восприятия и ощущений внесли такие ученые, как И. М. Соловьев, выявивший замедленность и узость объема зрительного восприятия у данной категории детей, и К. И. Вересотская, изучавшая специфику узнавания предметов в сложных условиях. В области методики сенсорного воспитания фундаментальными признаются труды А. А. Катаевой и Е. А. Стребелевой, которые разработали систему поэтапного формирования перцептивных действий, переходя от предметного манипулирования к осознанному выбору по образцу. Исследования С. Д. Забрамной позволили систематизировать диагностические подходы к оценке уровня развития познавательной сферы, что легло в основу современных программ компенсирующего обучения.

Основная часть

Организация сенсорного развития детей с легкой степенью умственной отсталости в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО) компенсирующего вида требует учета специфических особенностей их пси-

хофизического статуса. Как отмечает Н. В. Микляева, системный подход в коррекционной работе предполагает не только воздействие на отдельные анализаторы, но и создание целостной образовательной среды, стимулирующей интегративную деятельность мозга [3, с. 88].

Основной проблемой детей с интеллектуальными нарушениями является фрагментарность и недифференцированность восприятия. Дети испытывают трудности в выделении признаков предметов (формы, цвета, величины), их соотнесении с общепринятыми эталонами. Методические подходы к организации занятий в условиях ДОО компенсирующего вида должны базироваться на принципах предметности, системности и поэтапности.

Эффективная коррекционная работа разбивается на несколько этапов:

1. Создание сенсорно-перцептивной базы через накопление практического опыта взаимодействия с предметами.
2. Формирование обобщенных представлений о свойствах предметов.
3. Овладение системой сенсорных эталонов и способами их использования в самостоятельной деятельности.

В таблице 1 представлены ключевые направления и содержание работы по развитию различных видов восприятия у старших дошкольников с легкой степенью умственной отсталости.

Анализируя данные таблицы 1, можно сделать вывод, что методический подход к сенсорному воспитанию носит комплексный характер. Особое место занимает использование дидактического материала, который должен быть педагогически целесообразным и доступным. Как подчеркивает О. А. Романова, для детей с интеллектуальной недостаточностью крайне важна многократная повторяемость материала с постепенным усложнением условий предъявления задачи [4, с. 112].

Одной из эффективных форм работы является интеграция сенсорного развития во все виды детской деятельности: игровую, изобразительную, трудовую и конструктивную. В процессе продуктивной деятельности (лепки,

Таблица 1. Содержание направлений сенсорного развития в ДОО компенсирующего вида

Направление развития	Задачи коррекционной работы	Используемые методы и приемы
Зрительное восприятие	Формирование представлений о цвете, форме и величине; развитие глазомера	Дидактические игры «Разложи по цвету», «Геометрическое лото», группировка по признаку
Слуховое восприятие	Дифференциация речевых и неречевых звуков; развитие фонематического слуха	Игры с музыкальными инструментами, узнавание звуков природы, выполнение ритмических упражнений
Тактильно-двигательное восприятие	Развитие чувствительности рук; формирование представлений о фактуре и массе	Использование «чудесного мешочка», работа с природным материалом, песком, водой
Пространственная ориентировка	Формирование умения ориентироваться на себе, от себя, на плоскости листа	Моделирование пространства, лабиринты, упражнения «Где спрятался мишка?»

аппликации) ребенок вынужден не только пассивно воспринимать свойства материалов, но и активно оперировать ими, что способствует более прочному закреплению сенсорных образов.

Современные исследователи, такие как И. В. Чумакова, указывают на необходимость применения проектных технологий и игровых методов, адаптированных под возможности детей с ОВЗ. Важным аспектом остается и работа с семьей. Н. Н. Малофеев акцентирует внимание на том, что эффективность коррекционного воздействия в условиях ДОО значительно повышается при условии преемственности и закрепления полученных навыков в домашней обстановке [2, с. 42].

При организации среды в компенсирующих группах важно соблюдать баланс между насыщенностью стимулами и риском сенсорной перегрузки обучающихся. Оборудование должно позволять проводить как групповые, так и индивидуальные занятия, направленные на коррекцию специфических нарушений. Индивидуализация обучения в данном контексте выступает не просто как педагогический принцип, а как необходимость, обусловленная неоднородностью группы детей даже внутри одного клинического диагноза [1, с. 54].

Методический подход также подразумевает регулярный мониторинг динамики сенсорного развития. Оценка результатов проводится не по стандартам возрастной нормы, а по критериям личностного роста и степени овладения доступными способами обследования

предметов. Как отмечает Е. А. Екжанова, только системный контроль позволяет своевременно корректировать индивидуальный образовательный маршрут ребенка [5, с. 130].

Выводы

Организация сенсорного развития детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости в условиях ДОО компенсирующего вида требует специфической методической инструментальной. Основными подходами выступают поэтапность формирования перцептивных действий, опора на практическую деятельность и интеграция сенсорных задач в общеобразовательный процесс.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что ключевым фактором успеха является создание специализированной развивающей среды и использование системы дидактических игр, направленных на дифференциацию сенсорных признаков. Коррекционная работа должна носить комплексный характер, вовлекая в процесс не только специалистов (учителей-дефектологов, психологов), но и воспитателей, а также родителей воспитанников. Только при условии системного воздействия возможно достижение положительной динамики в формировании чувственной основы познания, что является необходимым условием для дальнейшей социальной адаптации и успешного школьного обучения детей с интеллектуальными нарушениями.

Литература:

1. Борякова, Н. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: учебное пособие / Н. Ю. Борякова. — Москва: Юрайт, 2024. — 215 с.
2. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов вузов / Н. Н. Малофеев. — Москва: Просвещение, 2021. — 320 с.
3. Микляева, Н. В. Коррекционно-развивающая среда в ДОО: методическое пособие / Н. В. Микляева. — Москва: Сфера, 2022. — 128 с.
4. Романова, О. А. Сенсорное развитие детей с интеллектуальными нарушениями: практическое руководство / О. А. Романова. — Санкт-Петербург: Речь, 2023. — 176 с.
5. Специальная дошкольная педагогика и психология: учебник для академического бакалавриата / под редакцией Е. А. Екжановой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2020. — 248 с.

Методическое пособие с игровыми заданиями как средство закрепления материала на уроках физики в 7-м классе

Шаехова Ляйсан Ирековна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье представлено методическое пособие «Сборник игровых заданий для уроков физики. 7 класс», разработанное для этапа закрепления изученного материала. Пособие включает 10 игровых заданий в печатном и онлайн-формате, которые охватывают все четыре главы курса физики 7 класса по учебнику А. В. Пёрышкина [2]. Описана структура пособия, тематический охват игр и критерии оценивания.

Ключевые слова: физика, закрепление материала, геймификация, основная школа, игровой метод.

Актуальность данной статьи заключается в том, что традиционные методы закрепления материала на уроках физики в 7 классе недостаточно эффективны, что вызывает необходимость разработки методического пособия с игровыми заданиями по физике для 7 класса, охватывающего основные темы школьного курса.

Проблема повышения эффективности этапа закрепления материала на уроках физики остаётся актуальной в современной педагогике. Традиционные формы закрепления — фронтальный опрос, решение задач по образцу, работа с учебником — снижают познавательную активность учащихся и не обеспечивают достаточного уровня мотивации к изучению предмета.

Одним из эффективных способов решения данной проблемы является применение игровых технологий. По мнению Д. Б. Эльконина [1, с. 45], игровая деятельность создаёт условия для активного усвоения знаний, поскольку в игре ученик не просто воспроизводит материал, а применяет его в новой ситуации. Игровые технологии способствуют развитию познавательного интереса, повышению мотивации и формированию устойчивых предметных умений. Особую роль в современном образовании играет геймификация — внедрение игровых элементов (соревнования, баллов, командной работы) в учебный процесс, что делает закрепление материала более увлекательным и результативным.

Методическое пособие «Сборник игровых заданий для уроков физики. 7 класс», разработанное в соответствии с учебником А. В. Пёрышкина. Пособие предназначено для учителей физики и ориентировано на этап закрепления изученного материала — один из ключевых этапов урока, который чаще всего проводится в однообразной форме. Игровые задания позволяют сохранить учебную цель, но сделать её достижение более увлекательным и создать на уроке атмосферу соревнования и взаимодействия.

Пособие охватывает все четыре главы курса физики 7 класса и включает 10 игровых заданий в печатном и онлайн-формате. Онлайн-игры доступны по QR-коду, печатные версии готовы к распечатке без дополнительной подготовки. Игры рассчитаны как на индивидуальную, так и на командную работу. Структура каждой игры построена по единому принципу: название, тема, цель, формат, правила, раздаточный материал, ответы и критерии оценивания.

По тематическому охвату игры распределены по всем главам курса. Глава «Введение» представлена кроссвордом «Введение в физику» на закрепление базовых понятий курса. Глава «Первоначальные сведения о строении вещества» — интерактивной онлайн-игрой «Строение вещества» на платформе Genially. Глава «Взаимодействие тел» охватывает три игры: командная игра «Кто быстрее до финиша» закрепляет навыки решения задач на скорость и движение; игра «Точный грамм» направлена на отработку расчётов массы и плотности; онлайн-игра «Гонка физиков» в формате настольной игры с кубиком систематизирует знания об основных видах сил. Глава «Давление твёрдых тел, жидкостей и газов» представлена игрой «Физический светофор» — экспресс-проверкой утверждений с помощью цветных карточек, и игрой «Физическое лото», охватывающей весь материал главы. Глава «Работа и мощность. Энергия» включает командные игры «Подними груз» и «Инженерное бюро», в которых учащиеся применяют знания о простых механизмах и КПД.

Каждая игра снабжена чёткими критериями оценивания с балльной шкалой, что обеспечивает объективность контроля и возможность выставления отметки по итогам игровой деятельности. Таким образом, пособие представляет собой готовый инструмент для регулярного применения игровых технологий на уроках физики без значительных временных затрат со стороны учителя.

Применение игровых технологий имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами закрепления материала. В Таблице 1 представлено сравнение игрового и традиционного подходов к организации этапа закрепления на уроке физики.

Как видно из таблицы, игровые формы закрепления превосходят традиционные по большинству педагогически значимых критериев, при этом не требуют от учителя дополнительных временных затрат при использовании готового пособия.

Использование платформы Genially

Онлайн-игры пособия размещены на платформе Genially — интерактивном сервисе для создания образовательного контента. Выбор данной платформы обусловлен рядом преимуществ: поддержкой игровых механик (дви-

Таблица 1. Сравнение игровых и традиционных форм закрепления материала

Критерий	Традиционная форма	Игровая форма
Мотивация учащихся	Невысокая	Высокая
Вовлечённость класса	Частичная	Высокая
Форма работы	Индивидуальная	Индивидуальная и командная
Эмоциональный фон	Нейтральный	Положительный
Оценивание	Субъективное	По чётким критериям
Время подготовки учителя	Минимальное	Минимальное (готовое пособие)

жение по полю, анимация, интерактивные элементы), простотой использования на уроке через проектор или интерактивную доску, а также доступностью для учеников по QR-коду без необходимости регистрации. Учитель демонстрирует игровое поле на экране, управляет ходом игры и фиксирует результаты команд. Такой формат органично сочетает цифровые технологии с живым взаимодействием в классе, не заменяя учителя, а дополняя его работу.

Таким образом, разработанное методическое пособие является практическим инструментом для учителей физики, позволяющим разнообразить этап закрепления материала и повысить познавательную активность учащихся 7 класса. Включение игровых технологий в учебный процесс создаёт условия для более глубокого усвоения физических понятий и формирования умений решать задачи в нестандартной форме.

Литература:

1. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
2. Пёрышкин А. В. Физика. 7 класс: учебник для общеобразовательных организаций. — М.: Дрофа, 2023. — 224 с.
3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
4. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Юрайт, 2014. — 511 с.
5. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога. — М.: Академия, 2008. — 368 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Переосмысление функционального значения QR-кода на театральной афише

Колесник Анна Владимировна, студент магистратуры
Крымский университет культуры, искусств и туризма (г. Симферополь)

Статья посвящена переосмыслению функционального значения QR-кода в театральной афише как инструмента цифровой коммуникации в условиях трансформации восприятия современной молодёжной аудиторией. Рассматривается проблема снижения эффективности традиционных печатных афиш, обусловленная феноменом «клипового мышления». В качестве решения предлагаются инновационные модели использования QR-кода: стилизация кода как центрального художественного элемента, его использование в качестве портала к расширенному контенту и технология «оживающих» афиш.

Ключевые слова: театральная афиша, QR-код, клиповое мышление, цифровая коммуникация, театральный маркетинг, интерактивность.

Введение

В системе театральной коммуникации афиша исторически занимает особое место, выступая первым посредником между сценой и зрителем. Она не только оповещает о предстоящем событии, но и формирует первоначальное впечатление, задаёт эмоциональный тон и визуальный образ постановки. Как справедливо отмечает исследовательница Н. М. Генова, именно афиша становится «созданным лицом театра», формируя его публичный имидж и эстетический образ [4, с.4]. Однако в современных медийных реалиях традиционные печатные афиши теряются в насыщенном городском ландшафте. Молодое поколение, чьё восприятие во многом определяется клиповым мышлением, часто не замечает их, не желая начинать диалог с театром в привычном формате. Актуальность статьи обусловлена острой потребностью театральной сферы в обновлённых коммуникационных стратегиях. Центральная проблема состоит в необходимости переосмыслить дизайн и формат театральной афиши, чтобы привлечь внимание современной молодёжи и превратить афишу в эффективный инструмент маркетинга. Как подчёркивал классик плакатного искусства А. Богачев, успех плаката напрямую зависит от «тщательного знакомства с той средой, для которой он предназначается» [2, с.7]. В поиске новых способов визуальной коммуникации с цифровым зрителем особый потенциал приобретает QR-код, интегрируемый в афишу. Его способность мгновенно связывать физический носитель с цифровым контентом открывает возможности для интерактивного вовлечения аудитории, что и составляет предмет настоящей статьи.

Изложение основного материала

Театральная афиша представляет собой сложную семиотическую систему, в которой каждый элемент несёт определённую смысловую нагрузку. Канон структурного содержания афиши включает: эмблему театра — устойчивый визуальный идентификатор; название постановки — крупноформатное, чтобы сразу захватить внимание; указание жанра; ссылку на литературный первоисточник; данные о времени и месте проведения; состав творческой группы; сведения о порядке приобретения билетов и контактные данные.

Развитие цифровых технологий интегрирует в традиционное пространство афиши новый коммуникационный элемент — QR-код. Это двумерный матричный код, предназначенный для быстрого считывания и декодирования информации с помощью камеры смарт-устройства. Принцип его действия строится на простой алгоритмической схеме: оптический сенсор считывает графическое изображение, после чего зашифрованная информация декодируется и отображается на экране. В театральной афише QR-код традиционно располагается в нижнем углу, занимая намеренно периферийное положение, чтобы не нарушать композиционного единства. Однако сам процесс сканирования превращает пассивное созерцание в акт интерактивного взаимодействия, что повышает уровень вовлечённости аудитории.

Сегодня большинство театров используют QR-код в сугубо утилитарном ключе — для перехода на страницу покупки билетов. Между тем упрощение потенциала этого инструмента к сугубо транзакционной функции пред-

ставляется неоправданным сокращённым его возможностей. QR-код способен стать не просто техническим довеском, а полноценным коммуникативным модулем, соединяющим прагматичную функцию, когнитивный эффект и художественный потенциал.

Одним из перспективных направлений является разработка стилизованных афиш, в которых QR-код выступает центральным художественным элементом. Визуальная концепция такой афиши предполагает смещение акцента с привычных изображения и текста на художественно оформленный код. Критически важной особенностью формата является избыточность кодирования, позволяющая восстанавливать исходное сообщение даже при частичном повреждении изображения. Это открывает широкие перспективы для художественной интеграции кода в композицию афиши: поверх матрицы могут быть нанесены дополнительные графические элементы, частично перекрывающие код. Дизайн такого кода должен быть семантически связан с концепцией спектакля, что превращает его из утилитарного паттерна в органичный и значимый элемент. Стилизованная QR-афиша достигает нескольких целей: она создаёт оригинальный формат, провоцирующий визуальный интерес, и эффект интриги — визуальной загадки, пробуждающей любопытство и подталкивающей к сканированию.

Вторым значимым направлением является использование QR-кода как портала к расширенному контенту. Сканирование кода позволяет зрителю получить доступ к эксклюзивным материалам, формирующим «информативный бэкграунд» [1, с.21] спектакля: интервью с режиссёром, закулисные ролики, интерактивные опросы, фотогалереи. Такой подход превращает афишу из простого объявления в стартовую точку глубокого погружения, удовлетворяя потребность в соучастии и предоставляя контент для дальнейшего обсуждения.

Третья модель — «оживающие» афиши — основана на принципе трансформации статичного изображения в динамичный цифровой контент. При сканировании кода на экране смартфона воспроизводится видео-трейлер, демонстрирующий ключевые сцены и передающий эмоциональную атмосферу постановки. Данный приём «напрямую» апеллирует к доминирующему визуальному

языку интернет-культуры и формату коротких видео». В отличие от статичного изображения, не способного в полной мере передать эмоциональную насыщенность спектакля, динамичная афиша удерживает внимание, расширяет визуальный опыт и создаёт эффект погружения. При этом техническая реализация не требует от зрителя установки специальных приложений, поскольку функция распознавания QR-кодов встроена в камеры большинства современных смартфонов.

Предложенные модели опираются на глубокое понимание современной аудитории. Как отмечает польский график Р. Отреба, «заслуга плаката в повышении уровня зрительской визуальной культуры» [5, с.118]. Интерактивная QR-афиша не только информирует, но и формирует новый тип взаимодействия, где зритель из пассивного наблюдателя превращается в активного участника коммуникации. Цифровая трансформация афиши не отменяет её традиционных функций, но существенно их обогащает. По точному замечанию Л. А. Борботько и А. А. Горбик, театральная афиша, «пройдя несколько этапов формирования от устного оповещения до рисованного плаката и пр., закрепилась не только в печатной форме, но и в интернет-пространстве» [3, с.95]. QR-код, в нашем случае, становится тем мостом, который соединяет материальность печатного листа с безграничными возможностями цифровой среды.

Выводы

Таким образом, расширение функциональных возможностей QR-кода в театральных афишах представляет собой перспективное направление в пространстве коммуникаций «театр — зритель», ориентированное на привлечение внимания поколения, сформированного цифровой средой. Предложенные интерактивные модели — стилизованные, информационно-насыщенные и «оживающие» афиши — позволяют преодолеть коммуникационный разрыв между театром и молодёжной аудиторией. Синтез традиционной выразительности плаката с интерактивными принципами цифровой коммуникации наделяет афишу новыми качествами: интерактивностью, динамичностью и многослойностью, предлагая зрителю самому выбрать глубину погружения.

Литература:

1. Афанасьева А. Б., Рекламно-информационная графика для театра: отечественный и зарубежный опыт / А. Б. Афанасьева, А. А. Шабанова // Графический дизайн: история и тенденции современного развития: материалы Международной научно-практической конференции, СПб, 28–29 июня 2016 года. — Санкт-Петербург: СПбГУПТД, 2016. — С. 18–25.
2. Богачев А., Плакат / А. Богачев Ред. Вадима Лесового. — Ленинград: Благо, 1926. — 38 с., [6] л. цв. ил.: ил.: 28 см.
3. Борботько Л. А., Афиша в коммуникативном пространстве театрального дискурса / Л. А. Борботько, А. А. Горбик // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2017. — № 1(25). — С. 90–96.
4. Генова Н. М., Организация театрального дела: учебное пособие / Н. М. Генова. — Омск: Издательство Омского государственного университета, 2018. — 116 с.
5. Гура Н. П., Эволюция театрального плаката: путь от транслитерации к режиссуре. Москва: ГИТИС, 2014. — 20 с.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Исследование стратегий перевода китайской поэзии в политических текстах с точки зрения экологического перевода

Ду Яо, студент магистратуры

Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли (г. Гуанчжоу, Китай)

В рамках теории экологического перевода в данной работе подробно рассматривается стратегия перевода китайской поэзии в политических текстах, раскрывается важная роль поэзии в политическом контексте и сложность переводческой практики. Она также помогает решить некоторые проблемы, существующие в современных исследованиях перевода политических текстов. Сосредоточиваясь на передаче культурных коннотаций в языке оригинала, можно углубить понимание читателями оригинального текста; изучение поэтического перевода расширяет сферу исследований перевода политических текстов; экологический перевод открывает новые возможности для изучения политических текстов. Кроме того, в исследовании придерживается подхода, ориентированного на переводчиков, что дает переводчикам более оперативные идеи перевода и имеет важное значение для развития теории и практики перевода политических текстов. Данная работа также служит ориентиром для последующих смежных исследований.

Ключевые слова: экологический перевод, трехмерная трансформация, политические тексты, китайская поэзия.

Введение

Под волной глобализации международные обмены становятся все более частыми. Политические тексты как важные средства передачи национальных концепций и политических позиций, качество их перевода играет ключевую роль в сотрудничестве международного сообщества. Китайская поэзия, содержащая богатые мысли, чувства и глубокие культурные коннотации, часто появляется в политических текстах, придавая им неповторимый культурный шарм. Однако перевод политических текстов сталкивается со многими проблемами, такими как недостаточное внимание к культурному и социальному фону, отсутствие инновационных методов и т. д., особенно при переводе китайской поэзии, эти проблемы становятся еще более заметными.

Как развивающаяся в последние годы теория перевода, экологический перевод основан на принципах «гармоничного симбиоза», «естественного отбора» и «выживания наиболее приспособленных», делая акцент на адаптации и выборе переводчиков, что открывает новые перспективы для исследований в области перевода. С точки зрения экологического перевода, мы можем эффективно решить некоторые проблемы, с которыми сталкиваются традиционные переводческие исследования. Мы изучаем, как сделать так, чтобы перевод сохранял культурный подтекст оригинальных стихотворений, а также обеспечивал эффективную межкультурную коммуникацию, чтобы перевод в большей степени соответствовал языковой среде перевода.

Объектом исследования являются стратегии перевода китайской поэзии в политических текстах с точки зрения экологического перевода.

Предметом исследования являются стратегии перевода классической поэзии, современной поэзии и народных баллад, цитируемых в китайских политических текстах.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы выявить закономерности перевода китайской поэзии в политических текстах с точки зрения экологического переводоведения и выдвинуть предложения по оптимизации переводческих стратегий. Для достижения данной цели в работе решаются следующие **задачи**:

- 1) разобрать и изучить основные понятия и принципы экологического переводоведения;
- 2) проанализировать сферу применения и особенности политических текстов;
- 3) изучить различные точки зрения и перспективы исследования перевода политических текстов;
- 4) собрать и проанализировать китайскую поэзию, цитируемую в политических текстах, с точки зрения экологического перевода.

1. Экологический перевод как новое направление в переводоведении

1.1. Основные концепции и принципы экологического перевода

Экологический перевод — это китайская локальная теория перевода. Это междисциплинарная исследователь-

ская парадигма, которая основана на экологии и переводе, и изучает взаимосвязь между ними. Данная теория впервые была предложена профессором Ху Гэншэнем в 2001 году на Третьем Азиатском форуме переводчиков в Гонконге. Три основных принципа экологической теории перевода являются: «гармоничный симбиоз», «естественный отбор» и «выживание наиболее приспособленных». Ху Гэншэнь также сформировал ряд концепций и дополнительных принципов, такие как «адаптация и выбор переводчика», «экологическая среда перевода» и «теория трехмерной трансформации», чтобы дать научные ответы на такие вопросы, как «Как перевести экологичным способом» и «Кто является субъектом перевода». Новая теория перевода открыла новую перспективу в переводоведении и вдохновляет многих молодых переводчиков [13, с. 5].

Еще в 2004 году профессор Ху Гэншэнь в своей монографии «Теория отбора переводческой адаптации» указал на то, что переводческая деятельность связана с биологическим миром. Он объяснил эту связь, употребляя дарвиновские теории «выживания сильнейших» и «естественного отбора». Переводчик занимает позицию субъекта в триаде отношений «текст оригинала — переводчик — текст перевода», и эта позиция субъекта влияет на адаптацию и выбор переводчика и в то же время служит определенной предпосылкой и основой для адаптации и выбора переводчика. Эта ориентированная на переводчика «Теория переводческой адаптации и выбора» являлся прецедентом экологического перевода и заложил теоретическую базу для будущих исследований в этой области [12].

В последние годы все больше ученых в нашей стране и за рубежом стали уделять внимание изучению экологического перевода, и теория экологического перевода постоянно обогащается и развивается. Например, Лю Гобин провел глубокое исследование субъективности переводчиков с точки зрения экологического перевода и предположил, что переводчики чрезвычайно активны во всей экосистеме перевода и занимают позицию главной фигуры, но в то же время они подвержены ограничениям со стороны многих факторов. Эти факторы, с одной стороны, помогают переводчикам быстрее адаптироваться к языковой среде оригинала, а с другой стороны, делают понимание переводчиками языка оригинала необъективным [15, с. 99–100].

Другой китайский ученый Лю Сюе также изучила вопрос о субъективности переводчиков, однако с точки зрения «многомерной трансформации», т. е. она рассмотрела множество аспектов языка, культуры и коммуникации, и пришла к выводу, что ориентированная на переводчика теория экологического перевода значительно способствовала переводу слов, несущих культурную нагрузку, и предоставила переводчикам возможность лучше проявить свою субъективность [16, с. 44–45].

В России З. Г. Прошина в своей статье «Экопереводоведение как модель переводческой деятельности» утвер-

ждала, что экологический перевод отличается от известной западной теории перевода. В центре внимания экологического перевода находится не теория эквивалентности или функциональной эквивалентности, а все органичное и гармоничное целое, состоящее из авторов оригиналов, переводчиков, читателей, оригинальных текстов и переводов [7, с. 107].

А Ли Цзясинь в своей статье «Переводческая этика в свете китайской экологической модели перевода» объединил экологическую науку о переводе с переводческой этикой и рассмотрел этику перевода с точки зрения экологической модели перевода. Он утверждал, что из-за неправильных моральных представлений переводчиков в процессе перевода могут возникнуть ситуации неправильного перевода, и в это время экологический перевод может играть важную роль. Будучи участниками переводческой деятельности, мы должны активно создавать хороший экологический цикл перевода, ориентируясь на морально-этические отношения [3, с. 69–70].

Одним словом, экологический перевод — это самостоятельная и целостная теоретическая система, основанная на экологии и переводоведении. Она делает акцент на адаптации и выборе переводчиков, а также на субъективной позиции переводчиков. Те ученые, которые работают в этой области, считают, что надо связывать переводческую деятельность с биологическим миром, и рассматривают «мир» перевода как экосистему, подобную природной. Данная теория открыла совершенно новое направление в теории перевода и дает очень важные ориентиры для развития переводоведения и переводческой практики.

1.2. Практическое применение экологического перевода

В традиционной западной теории переводоведения больше внимания уделяется переводу, подчеркивается, что перевод должен ориентироваться на текст оригинала и читателя, и проводится больше исследований, посвященных взаимоотношениям между текстом оригинала, текстом перевода и читателем. В экологическом переводе, напротив, центром исследования является переводчик, то есть переводчик должен занимать главную позицию во всем процессе перевода, выбирать подходящую переводческую среду и творить в этой среде [4, с. 34+36]. Теория трехмерных трансформаций — это уникальный переводческий подход экологического перевода, включающий три аспекта — языковой, культурный и коммуникативный. Они тесно связаны и взаимодействуют друг с другом, и вместе ограничивают выбор переводчика, поэтому они находятся в центре внимания многих переводческих исследований [11, с. 84]. В этом разделе мы конкретно проанализируем применение экологического перевода именно с точки зрения трехмерной трансформации языка, культуры и коммуникации.

1. Практическое применение экологического перевода в языковом аспекте

С точки зрения языкового аспекта, перевод — это не просто буквальный перевод, который передает общий смысл. Переводчик должен в полной мере учитывать адаптивный выбор на уровне языка, получать глубокое представление о способах выражения и характеристиках переводимого языка, а также использовать язык, который в большей степени соответствует выразительным характеристикам переводимого языка. Именно таким образом, полученный перевод может сохранять свой первоначальный культурный оттенок и позволяет читателям лучше воспринимать прочитанное [18, с. 99].

Например: “请勿拍照和录像”, который буквально переводится так: «Пожалуйста, не снимайте фото и видео». Такой перевод не учитывает особенности грамматики русского языка, потому что несовершенный императив второго лица обычно выражает не очень сильную эмоциональную окраску. Эта надпись на самом деле означает «строгий запрет» и используется для привлечения внимания читателей, поэтому лучше перевести ее как «Запрещается фотографировать и снимать видео».

2. Практическое применение экологического перевода в культурном аспекте

В культурном аспекте переводчики должны уделять внимание интерпретации культурных коннотаций двух языков при переводе и строить мост двуязычной культурной передачи. Различные культурные условия порождают различные языки, поэтому переводчики должны не только понимать язык и культурные особенности своей страны, но и быть знакомы с языковыми и культурными особенностями другой страны, чтобы перевод в большей степени соответствовал образу мышления и привычкам выражения читателей страны переводимого языка [17, с. 379].

Например: «Он сидел на полу, скорчившись, и два раза сразу повторил: вот тебе, бабушка, и Юриев день». Буквально переводится так: “他坐在地上, 哆嗦着, 重复地说: ‘你的尤里节到了奶奶.’” Если читатель не знает русскую историю и культуру, то ему будет трудно понимать “尤里节”. Примерно в XV веке в России был издан новый указ, разрешающий крестьянам освободиться от своих первоначальных владельцев к Юриеву дню, но позже царь отменил этот указ, связав крестьян с землей, что привело к передаче их статуса из поколения в поколение без возможности изменения. Таким образом, крестьяне потеряли надежду на жизнь, поэтому предложение следует перевести так: “他坐在地上, 哆嗦着, 重复地说: ‘这下完了, 没有希望了.’”

3. Практическое применение экологического перевода в коммуникативном аспекте

Коммуникативный аспект экологического перевода изучает адаптивную селекционную трансформацию коммуникативного намерения между языком оригинала и языком перевода в переводческой деятельности. То есть в переводческой деятельности переводчик должен учитывать такой вопрос, отражено ли отношение, намерение, идентичность и другие аспекты исходного текста в тексте перевода [19, с. 23].

Например: “要坚持政府过紧日子, 更好节用裕民.” Буквальный перевод: «Правительственные органы должны неуклонно жить напряженной жизнью, чтобы лучше экономить средства и обогатить народ». Очевидно, что очень сложно точно описать стиль работы китайского правительства — усердие, бережливость и трудолюбие — с помощью прямого перевода «жить напряженной жизнью» (过紧日子). Исходное значение выражения заключается в том, что государственные учреждения должны настаивать на экономии, чтобы вложить больше средств в повышение благосостояния народа. Следовательно, это предложение можно перевести как: «Нужно настаивать на том, чтобы правительство вело себя экономно, чтобы лучше сэкономить средства и обогатить народ».

Теория трехмерных трансформаций экологического перевода применима не только к переводу с китайского на русский и с русского на китайский, но и к переводу между другими языками. Профессор Ху Гэншэнь в своей монографии «Экологическое переводческое строительство и интерпретация» привел несколько примеров англо-китайского перевода, например, вывеску рядом с местом просмотра крокодильего пруда в определенном месте: «The last one is delicious, bring me another one». Перевод 1: “上一个好吃, 再带来一个.” Очевидно, что в этом переводе коммуникативная цель оригинального текста не была отражена, а чувство юмора в английском языке не было передано должным образом. Перевод 2: “鳄鱼伤人, 禁止入水!” Коммуникативный замысел отражен в этом переводе, но он все равно лишен чувства юмора, присущего западным языкам. Перевод 3: “人肉真香, 再来一口!” Этот перевод не только хорошо отражает коммуникативное намерение оригинального текста, но и как бы говорит тоном крокодила, ярко сохраняя особенности культуры и юмор языка оригинала [14, с. 265–268].

Исходя из вышесказанного, в процессе перевода переводчик должен обладать глубоким пониманием выразительных приемов и хорошо знать особенности переводимого языка, культурные особенности и обычаи переводимой страны, а также обращать внимание на то, отражена ли в тексте перевода коммуникативная цель оригинального текста. Только таким образом переводчик может действительно занимать главную позицию во всем процессе перевода, и полученный перевод может быть лучше адаптирован к экологической среде переводимого языка.

2. Исследование перевода политических текстов

2.1. Область применения политических текстов и их особенности

В теории перевода мы обычно делим перевод на три вида: художественный перевод, специальный перевод и общественно-политический перевод. Каждый вид перевода имеет свой специфический объект исследования,

цель и метод исследования. Данная глава посвящена переводу политических текстов.

В лингвистике политические тексты обычно понимаются в узком и широком смысле. В широком смысле политический текст — это «любой лингвистический продукт, тема, аудитория или содержание которого относятся к политической сфере». То есть любое вербальное выражение, связанное с политической тематикой, может рассматриваться как политический текст. Например, новогоднее поздравление президента России Владимира Путина, выступления национальных парламентариев перед народом, пропагандистские высказывания Дональда Трампа во время его президентской кампании — все это политические тексты. В узком смысле политическими текстами называются только те тексты, в которых обмениваются мнениями определенные группы людей (национальные лидеры, правительственные чиновники и национальные парламентарии) по конкретным политическим темам или по вопросам поддержания и осуществления политических прав. Например: выступления и дебаты членов правительства на национальных конференциях, ежегодное послание президента России Владимира Путина о положении в стране, речь президента США Дональда Трампа и т. д. [8, с. 67].

Итак, политические тексты охватывают широкий спектр областей, таких как государственное управление, международные отношения, международное сотрудничество и идеология. К политическим текстам относятся официальные документы государства, речи лидеров, литература национальных политических партий, материалы политической пропаганды, политические теоретические работы и т. д.

Политические тексты отражают не только облик стран мира, но и состояние и общественное сознание всего мира. В последние годы проблема перевода политических текстов привлекла значительное внимание. В связи с особенностью данных текстов, их перевод сопряжен с множеством трудностей, которые ставят перед переводчиками серьезные задачи [5, с. 311–312].

Политические тексты характеризуются следующими особенностями:

1. Сильная обобщенность: в большинстве случаев в политических текстах для передачи конкретных смыслов используются сокращения, цифровые заменители или сильно сжатые фразы, что свидетельствует о высокой степени обобщенности и краткости.

2. Широкий охват: политические тексты связаны не только с политическими событиями в стране, но и затрагивают различные сферы жизнедеятельности людей, такие как экономика, финансы, право, сельское хозяйство, культура и образование.

3. Имеет характеристики времени: политические тексты разных периодов имеют разные характеристики времени, и это тесно связано с различной политикой страны в разные периоды.

4. Легкость понимания: некоторые простые для понимания термины и лексика обычно используются в по-

литических текстах, что способствует распространению и развитию политических новостей.

5. Агрессивность: политические тексты являются основным способом провозглашения государством своего суверенитета и власти, в них могут содержаться такие смыслы, как нападение, провокация, враждебность и т. д.

6. Идеологический характер: политические тексты государства основаны на ценностях, социальных концепциях и национальной идентичности страны в целом [2, с. 47–48].

Одним словом, при переводе политических текстов переводчики должны, прежде всего, полностью понимать контекст и культурное содержание оригинала, твердо усвоить особенности политического текста, гибко применять и корректировать соответствующие методы перевода, стремясь точно и ярко передать коммуникативный замысел оригинального текста.

2.2. Различные точки зрения и перспективы исследований перевода политических текстов

С постоянным изменением международной обстановки связи между странами мира становятся все более тесными. Политические тексты играют важную роль в современном международном обмене и имеют особое стратегическое значение в международных отношениях. Правильный перевод политических текстов оказывает большое влияние на передачу ситуации национального развития и формирование хорошей международной атмосферы. В настоящее время многие ученые в нашей стране и за рубежом проводят глубокие исследования перевода политических текстов с разных точек зрения.

В статье Цай Цзяфэна и других авторов говорится, что, анализируя процесс и стратегию перевода политико-дипломатических документов, можно глубже понять влияние различных способов перевода на передачу национального имиджа в цифровую эпоху, и перевод дипломатических документов — это не только процесс лингвистического уровня, но и важная стратегия формирования национального имиджа [10, с. 228].

Китайский ученый Тянь Юйвэй исследовала высказывания Конфуция и его учеников, цитируемые в русской политической риторике. Она обнаружила, что, поскольку большинство классических трудов Конфуция уже было переведено на русский язык и эти переводы произвели большое впечатление в России, в настоящее время российские политики и общественные деятели часто ссылаются на Конфуция и цитируют его слова в своих интервью. Однако в то же время встречаются случаи неправильного толкования конфуцианства или отсутствия четких ссылок на источники, поэтому важно переводить китайскую классику на русский язык организованно и в соответствии с китайскими и российскими культурными нормами [9, с. 304+306].

Русский ученый Е. А. Васина провела исследование ритмических характеристик русского перевода китайских

политических текстов с точки зрения синхронного перевода. Она отметила, что китайские выражения следуют определенному ритмическому рисунку, который является одной из основных характеристик классических китайских текстов. Однако этот ритмический рисунок в русском переводе часто не передается, что создает трудность для понимания русскоязычными слушателями [1, с. 18].

М. В. Плотникова и А. И. Томилова с позиций экологии перевода изучили тексты интервью Владимира Путина и их переводы на английский язык, применяя междисциплинарную методологию и комплексную методику исследования, и получили объективное научное понимание лингво-экологического феномена языковой безопасности [6, с. 4035].

Кроме вышеуказанного, исследование перевода политических текстов также ведется с ряда следующих точек зрения. Например, Цзинь Яньюнь также исследовал стратегии перевода культурной лексики в политических текстах под руководством теории экологического перевода; Цзя И исследовал стратегии перевода политических текстов на английский язык на основе анализа большого количества примеров перевода политических текстов на английский язык; Хэ Чжаоин изучал концептуальные метафоры и стратегии перевода в китайских политических текстах; Сюй Чжифэн и Инь Сяодань изучали перевод языков масс в политических текстах; О. В. Спиридовский и И. Н. Яковлева изучаются переводческая трансформация и переводческие стратегии политических текстов в сфере политической коммуникации; Д. К. Шер и А. Д. Печникова провели исследование сохранения потенциала речевого воздействия при переводе политических речевых текстов.

Несмотря на то, что в настоящее время существует множество специализированных исследований по переводу политических текстов как в Китае, так и за рубежом, в этой области все еще существует множество проблем и недостатков:

1. Недостаточное внимание к культурному и социальному контексту

В настоящее время большинство исследований в основном сосредоточены на текстах, а не на культурном и социальном контексте оригинала. Это вероятно приводит к неполному пониманию исходных материалов и их значений.

2. Ограниченность исследовательских объектов

Большинство исследований посвящено типичным политическим текстам, таким как выступление политиков, интервью с политическими деятелями, отчеты о работе правительства или послание о положении в стране. Нам следует расширить круг объектов исследования, не ограничиваясь типичными политическими текстами

3. Недостаток инновационных подходов

Во многих исследованиях часто отсутствуют инновационные подходы. Они повторяют уже известные выводы, не рассматривая их с новой точки зрения или не предлагая новых решений.

Эти проблемы и недостатки указывают на необходимость дальнейшего развития методов и практики перевода

политических текстов, дают нам мотивацию и перспективы для будущих исследований. Исследование перевода китайской поэзии в политических текстах с точки зрения экологического перевода — это эффективная попытка, предпринятая для решения этих проблем. Адаптивный выбор культурного измерения в теории трехмерной трансформации подчеркивает, что переводчики должны уделять внимание передаче и интерпретации двуязычных культурных коннотаций в процессе перевода. Понимание двуязычных культурных коннотаций и фона может избежать неправильной интерпретации или неполного понимания оригинального текста. Исследование перевода поэзии в политических текстах представляет собой новую перспективу и расширяет рамки исследования политических текстов.

3. Стратегии перевода китайской поэзии в политических текстах с точки зрения экологического перевода

3.1. Функции цитируемой китайской классической поэзии в политических текстах и стратегии их перевода

В китайских политических текстах цитирование стихов является важным риторическим приемом, с помощью которого можно не только усилить выразительность текста, но и передать глубокий идеологический подтекст и ценности. В ходе работы мы собрали в общей сложности 74 примера стихотворений, цитируемых в китайских политических текстах. В соответствии со временем создания и тематикой мы разделили эти стихотворения на классические (34 примера), современные (20 примеров), народные баллады (10 примеров) и иностранные (10 примеров). В этом разделе мы сначала обсудим функции классической поэзии в политических текстах и стратегии ее перевода с точки зрения экологического перевода.

Цитирование классических стихотворений в политических текстах не только наследует и распространяет нашу традиционную культуру, но и играет важную роль во многих аспектах. Классические стихи в политических текстах умножают культурное содержание текстов и в то же время выражают национальную политическую философию, ценности или ориентиры национальной политики через глубокие коннотации, содержащиеся в этих стихах. Ниже приводится наша классификация по различным функциям, выполняемым классической поэзией в политических текстах.

1. Историческая мудрость и просветление реальности

Классическая поэзия содержит богатый исторический опыт и жизненную мудрость, и эти опыт и мудрость оказывают важное просветительское воздействие на реальную политику. Цитирование классических стихотворений позволяет использовать историческую мудрость для объяснения реальных проблем, тем самым повышая убедительность аргументации.

Например, председатель КНР Си Цзиньпин в своей программной речи на церемонии открытия ежегодной встречи Азиатского форума в Боао в 2018 году процитировал: “积土而为山, 积水而为海” («荀子·儒效»). Председатель Си использовал этот древний стих, когда говорил о национальном управлении и международном сотрудничестве, объясняя, что успех во всех сферах требует накопления. Если вы будете настойчивы, вы сможете совершить скачок от количественных изменений к качественным. Такого рода цитаты могут не только продемонстрировать историческую мудрость китайского народа, но и отразить уверенность и решимость Китая содействовать построению сообщества единой судьбы человечества.

Перевод: «Накопление почвы может привести к формированию высоких гор, а накопление воды — к формированию моря».

Оригинальное предложение подчеркивает важность накопления. В данном примере «山» и «海» выражают свое первоначальное значение, поэтому мы прямо переводим их как гора и море. Синтаксис этих двух строф контрастирует с лаконичностью стихотворения, поэтому мы напрямую используем тире при переводе второй строфы, чтобы избежать повторения синтаксической конструкции в переводе. Это делает перевод лаконичным и более соответствующим привычкам выражения переводного языка, а также обеспечивает адаптивную трансформацию языка оригинала и языка перевода в языковом аспекте.

2. Культурное наследие и политическая ориентация

Классическая поэзия — это сокровище традиционной китайской культуры, несущее в себе ценности, мораль и эстетические интересы китайской нации. Цитируя классические стихи, чтобы объяснить подоплеку, цели и значение национальной политики, можно сделать ее более культурной и убедительной, а также сформировать у людей лучшее представление о политике.

Например, председатель Си Цзиньпин на церемонии открытия Всемирной выставки садоводства 2019 года в Пекине процитировал: “取之有度, 用之有节” (北宋《资治通鉴》). Когда председатель Си Цзиньпин говорит об экологической защите окружающей среды и устойчивом развитии использования ресурсов, он цитировал такой древний стих, подчеркивая, что с точки зрения экологической защиты окружающей среды мы должны следовать законам природы, рационально использовать ресурсы и устойчиво реализовывать концепцию устойчивого развития. Такие цитаты не только обеспечивают культурную основу для национальной политики в области экологии и охраны окружающей среды, но и облегчают принятие и понимание общественностью соответствующей национальной политики.

Перевод: «Необходимо ограничивать доступ к ресурсам и сдерживать их использование».

В оригинальном предложении подчеркивается отношение к ресурсосбережению, экологичному и низкоуглеродному образу жизни. Поэтому в переводе мы добавили слово «ресурсы», которое в оригинале не упоминается, но выражаемый смысл связан с защитой ресурсов. После

такой обработки коммуникативное намерение оригинала может быть передано более точно, реализуя адаптивную трансформацию языка оригинала и языка перевода в коммуникативном аспекте.

3. Эмоциональный резонанс и мотивация

Классические стихи древних литераторов часто обладают сильной заразительной силой, привлекательностью и эмоциональным резонансом, которые могут быстро вызывать у читателя сочувствие или вдохновить его на агрессивность и неукротимость. Употребление таких стихов делает политические тексты более привлекательными и вдохновляющими.

Например, в июле 2020 года Ван Вэньбинь на очередной пресс-конференции в Министерстве иностранных дел процитировал: “千磨万击还坚劲, 任尔东西南北风” (清·郑燮《竹石》). Ван Вэньбинь цитировал этот древний стих, когда говорит о реакции Китая на нападки и клевету со стороны других стран, подчеркивая внешнюю позицию Китая. Китай будет твердо защищать свой суверенитет, безопасность и интересы развития, решительно отвергать издевательства и несправедливость и настаивать на укреплении диалога и сотрудничества с другими странами мира, чтобы вместе решать проблемы. Такие обращения могут вдохновить людей на сохранение стойкости перед трудностями и вызовами, и укрепить нашу национальную гордость и уверенность в себе.

Перевод: «После бесчисленных лишений и ударов кости все еще крепки, позволяют делать все, что угодно».

В оригинальном предложении подчеркивается, что мы должны оставаться решительными перед трудностями и проблемами. В данном примере вместо прямого перевода «任尔东西南北风» мы переводим его как «позволяют делать все, что угодно». Учитывая, что «东西南北风» относится к элементам традиционной китайской культуры, при его прямом переводе русские могут не понять специфического смысла оригинального текста, данный способ обработки отражает адаптивную трансформацию экологического перевода в культурном аспекте.

В этом разделе анализируются функции цитируемой китайской классической поэзии в политических текстах и стратегии их перевода с точки зрения теории трехмерной трансформации экологического перевода. Классические стихи играют многогранную и важную роль в политических текстах, включая историческую мудрость и просвещение реальности, культурное наследие и политическая ориентация, а также эмоциональный резонанс и мотивацию. С точки зрения переводческих стратегий, прямой перевод, свободный перевод и дополненный перевод осуществляются путем адаптивной трансформации языковых, коммуникативных и культурных аспектов.

3.2. Функции цитируемой китайской современной поэзии в политических текстах и стратегии их перевода

Цитирование современных стихотворений в политических текстах — это риторический прием, богатый ха-

рактическими времени. Он может не только придать литературные краски политическим текстам, но и выразить национальную политическую философию, политическую ориентацию и социальное видение через дух времени, мысли, чувства и ценности, содержащиеся в стихах. Ниже перечислены различные функции, выполняемые современной поэзией:

1. Дух времени и ценностные ориентиры

Современная поэзия является отражением духа времени, а также несет в себе ценности и идеалы современного общества. Цитирование современных стихов в политических текстах позволяет объединить дух времени с политическими концепциями и передать ценности и социальную ориентацию нынешней эпохи.

Например, председатель КНР Си Цзиньпин на праздновании 100-летия основания Коммунистической партии Китая (КПК) (2021) процитировал: “为有牺牲多壮志，敢教日月换新天” (毛泽东《七律·到韶山》). Председатель Си цитировал этот стих, рассказывая о революционных годах КПК, подчеркивая бесстрашие и героическое упорство КПК. Такие цитаты могут вдохновить наших современных граждан активно передавать красный революционный дух и помнить о бесстрашии наших революционных предков.

Перевод: «Благодаря мужественным жертвам людей с великими идеалами и амбициями мы осмеливаемся менять старый Китай на новый».

Оригинальное предложение выражает бесстрашие китайского революционного народа. Слова «日月» и «新天» в примере не передают своего первоначального значения, а относятся к «旧中国» и «新中国». Поэтому мы переводим их как «старый Китай» и «новый Китай». Такой способ перевода точно передает глубокий смысл оригинального текста и в то же время позволяет отразить в переводе коммуникативное намерение оригинального текста, реализуя адаптивную трансформацию экологического перевода в коммуникативном аспекте.

2. Эмоциональный резонанс и социальная сплоченность

Современные стихи обычно обладают сильной заражительной силой, которая может стимулировать эмоциональный резонанс читателей и усиливать социальную сплоченность. Цитирование современных стихов в политических текстах может стимулировать национальное самосознание и идентичность нации.

Например, председатель КНР Си Цзиньпин на конференции, посвященной 100-летию Движения четвертого мая (2019), процитировал: “自信人生二百年，会当水击三千里” (毛泽东《七古·残句》). Председатель Си цитировал этот стих, когда вдохновляет молодое поколение и подчеркивает, что современные молодые люди должны упорно стремиться, и жизненные идеалы должны быть реализованы только через борьбу. Такие ссылки могут вселить в людей уверенность в будущем развитии нашей страны и укрепить сплоченность всего общества.

Перевод: «Я уверен, что моя жизнь продлится двести лет, конечно, мне придется преодолеть много трудностей и вызовов».

Оригинальное предложение выражает возвышенные устремления, связанные с преодолением трудностей и стремлением к силе. В оригинальном тексте «水击三千里» используется аллюзия на «鹏之徙于南冥也，水击三千里» в произведении «庄子·逍遥游». Мы считаем, что поскольку русские читатели могут быть не знакомы с этой китайской аллюзией, прямой перевод «水击三千里» может привести к непониманию смысла оригинального текста. Поэтому мы перевели «水击三千里» как «преодолеть много трудностей и вызовов». Такая обработка точно и ярко передает культурный подтекст этой древней поэмы, реализуя адаптивную трансформацию экологического перевода в культурном аспекте.

3. Международный обмен и демонстрация культуры

Цитирование современных стихов во время международных обменов может показать уникальное очарование современной китайской культуры и стиль времени, а также повысить культурную уверенность людей и улучшить культурную «мягкую силу» страны.

Например, в феврале 2012 года председатель КНР Си Цзиньпин и тогдашний вице-президент США Джо Байден приняли участие в симпозиуме предпринимателей Китая и США, во время которого председатель Си процитировал: “风物长宜放眼量” (毛泽东《七律·和柳亚子先生》). Председатель Си цитировал этот стих, когда говорит о вопросах, связанных с сотрудничеством на международной арене, подчеркивая, что мы должны использовать возможности и полностью преобразовать потенциал сотрудничества в практические результаты. Подобные ссылки не только демонстрируют глубину китайской культуры, но и передают миру энергичность и твердую уверенность Китая в себе на волне новой эпохи.

Перевод: «Мы должны открыть глаза на все вещи в мире».

В оригинальном предложении используется фраза «宜放眼量», чтобы подчеркнуть, что мы должны смотреть на все вещи в мире в долгосрочной перспективе. Вместо того чтобы просто принять трактовку «посмотреть», мы используем более точную и более подходящую форму «открыть глаза», чтобы выразить намерение оригинала. Такой подход реализует адаптивную трансформацию экологического перевода в коммуникативном аспекте.

В этом разделе анализируются функции цитируемой китайской современной поэзии в политических текстах и стратегии их перевода с точки зрения теории трехмерной трансформации экологического перевода. Современные стихи играют в политических текстах множество важных ролей, включая дух времени и ценностные ориентиры, эмоциональный резонанс и социальную сплоченность, а также международный обмен и демонстрацию культуры. С точки зрения стратегии перевода, благодаря адаптивной трансформации коммуникативных и культурных аспектов, буквальный перевод, свободный перевод и другие методы используются не только для сохранения духа времени оригинального текста, но и для точного отражения коммуникативного замысла оригинального текста в переводе.

3.3. Функции цитируемых китайских народных баллад в политических текстах и стратегии их перевода

Цитирование народных баллад в политических текстах — это своего рода близкий к жизни, очень приятный риторический прием, который позволяет быстро сократить дистанцию между народом и публикой. Народные песни с их ярким языком, простыми эмоциями и глубокой жизненной мудростью могут придать политическим текстам культурный подтекст и усилить их убеждающую. Ниже показаны разные функции народных баллад:

1. Народная мудрость и раскрытие реальности

Народные баллады содержат богатый запас народной мудрости и жизненного опыта, которые являются важным откровением многих реальных проблем современного общества. Баллады могут быть использованы в политических текстах для иллюстрации социальных реалий с помощью народной мудрости и усиления убедительной силы аргументов.

Например, председатель КНР Си Цзиньпин в своей программной речи на ежегодной конференции Азиатского форума в Боао в 2015 году процитировал: “大河有水小河满, 小河有水大河满” (中国民间谚语). Председатель Си цитировал такую балладу, когда говорил о беспроигрышном сотрудничестве, подчеркивая важность беспроигрышного сотрудничества в международном сообществе. Такие ссылки не только демонстрируют мудрость нашего трудового народа, но и побуждают международное сообщество к достижению прочного процветания путем совместного развития.

Перевод: «Большая река полна воды, и маленькая река полна воды. Обратное тоже так».

Исходное предложение раскрывает диалектическую связь между целым и частью. Оригинальный текст имеет аккуратные параллельные фразы, но перевод не строго следует такому стилю. Вместо этого, принимая во внимание привычки к выражению и особенности переводимого языка — русские выражения обычно лаконичны и понятны, поэтому мы упростили вторую половину предложения «Обратное тоже так». Сохраняя культурный подтекст оригинального текста, этот метод обработки делает выражение перевода более аутентичным и реализует адаптивную трансформацию экологического перевода в языковом аспекте.

2. Эмоциональный резонанс и социальная сплоченность

Народные баллады, с их ярким языком и близкими к жизни темами, могут стимулировать эмоциональный резонанс читателей и усиливать социальную сплоченность. Цитирование народных баллад в политических текстах может усилить их эмоциональную силу и пробудить в людях чувство идентичности и уверенности в себе, в обществе и стране.

Например, в июне 2023 года министр обороны КНР Ли Шанфу процитировал: “朋友来了有好酒, 豺狼来了有猎枪” (电影《上甘岭》插曲《我的祖国》). Министр Ли ци-

тировал такую балладу, когда говорил о защите Китая своих интересов, подчеркивая, что китайское правительство будет решительно защищать свои права и интересы, и запрещать любое поведение, которое подрывает наши интересы. Такие ссылки, демонстрируя приверженность китайского правительства пути мирного развития, вызывают чувство гордости и уверенности в себе.

Перевод: «Когда приходит наш друг, у нас есть хорошее вино для него, а приходит шакал — дробовик».

В первоначальном предложении подчеркивается жесткое отношение нашей страны к врагу. Оригинальное предложение имеет аккуратный синтаксис, но при переводе мы не совсем точно следовали этому синтаксису. Для перевода второй половины предложения мы прямо использовали тире, избежав повторения предложения в переводном тексте. Такой подход позволяет в полной мере использовать субъективную инициативу переводчика и реализовать адаптивную трансформацию экологического перевода в языковом аспекте.

3. Ориентация на политику и культурная поддержка

Народные баллады часто употребляются для объяснения истории, целей и значения соответствующей политики в политических текстах. Таким образом политика становится более культурной и доступной.

Например, председатель КНР Си Цзиньпин в своей программной речи на саммите Китай-Центральная Азия в мае 2023 года процитировал: “只要功夫深, 土里出黄金” (中国陕西农谚). Председатель Си цитировал такую балладу, когда говорил о солидарности и совместном развитии стран, подчеркивая, что сегодня страны должны объединяться и стремиться к общему процветанию, а также вместе преодолевать кризисы и вызовы времени. Подобные ссылки не только выражают готовность Китая сотрудничать с иностранными государствами, но и служат культурной поддержкой сотрудничества между всеми сторонами.

Перевод: «Если приложить достаточно усилий и времени, золото можно извлечь из земли».

В оригинальном предложении подчеркивается, что если вы усердно работаете, то будете вознаграждены. Оно выражает желание нашей страны к международному сотрудничеству. Мы сохранили в переводе два важных образа «土» и «黄金», поскольку эти два образа почти не имеют культурных различий и легко воспринимаются читателями в переводимых странах. Чтобы избежать недопониманий, слово «功夫» переведено как «усилие и время». Такая трактовка точно передает культурный смысл оратора и реализует адаптивную трансформацию экологического перевода в культурном аспекте.

В этом разделе анализируются функции цитируемых народных баллад в политических текстах и стратегии их перевода с точки зрения теории трехмерной трансформации экологического перевода. Народные баллады с их ярким языком, простыми эмоциями и глубокой жизненной мудростью играют многогранную и важную роль в политических текстах, включая народную мудрость

и раскрытие реальности, эмоциональный резонанс и социальную сплоченность, а также ориентацию на политику и культурную поддержку. Что касается стратегии перевода, то здесь в полной мере проявляется субъективная инициатива переводчика и используются такие методы, как прямой перевод, свободный перевод и расширенный перевод, в основном за счет адаптивного преобразования языковых и культурных аспектов. Таким образом, культурный подтекст и жизненная мудрость оригинального текста сохранены, а перевод соответствует привычкам и особенностям выражения переводного языка, что позволяет читателям легче воспринять перевод.

Кроме того, в процессе сбора материала мы обнаружили, что в китайских политических текстах также встречаются случаи цитирования иностранных стихов. Поскольку в данной работе в основном изучается китайская поэзия, мы не будем уделять им особое внимание. В то же время наличие этих случаев открывает новую перспективу для наших дальнейших исследований.

Заключение

В данной работе с точки зрения экологического перевода подробно рассматриваются стратегии перевода китайской поэзии, цитируемой в политических текстах.

С ускорением процесса глобализации важность перевода политических текстов в межкультурной коммуникации становится все более заметной. Экологическое перевождение, ставшее в последние годы новой теорией перевода, в которой особое внимание уделяется адаптации и выбору переводчиков, открывает совершенно новые перспективы для исследований перевода. Систематический анализ практики перевода различных типов китайской поэзии в политических текстах позволяет выявить важную роль поэзии в политических контекстах. Также предлагается ряд конкретных переводческих стратегий для каждого типа поэзии, чтобы обеспечить теоретическую поддержку и практическое руководство для переводческой практики политических текстов.

Данное исследование не только имеет большое значение для развития теории и практики перевода политических текстов, но и служит ориентиром для последующих смежных исследований. Будущие исследования могут способствовать дальнейшему расширению объектов изучения, изучению переводческих стратегий политических текстов в различных культурных контекстах, а также постоянному совершенствованию теоретической и практической системы поэтического перевода политических текстов в целях содействия углубленному развитию межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Васина, Е. А. Ритмика политического текста на китайском языке в зеркале синхронного перевода / Е. А. Васина // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. — 2016. — № 2. — С.16–27.
2. Гайломазова, Е.С., Юстина, Н. И. Особенности перевода общественно-политических текстов: лексический уровень / Е. С. Гайломазова, Н. И. Юстина // Гуманитарные и социальные науки. — 2023. — № 3. — С.46–50.
3. Ли Цзясинь Переводческая этика в свете китайской экологической модели перевода / Ли Цзясинь // Litera. — 2023. — № 6. — С.69–78.
4. Ли Цзясинь Сходства и различия между экопереводе и западными теориями перевода / Ли Цзясинь // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. — 2022. — № 2. — С.26–43.
5. Негматова, С. М. Роль исследования перевода общественно-политической лексики (на материале сайта Национального информационного агентства Таджикистана «Ховар») / С. М. Негматова // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. — 2023. — № 4 (77). — С.310–317.
6. Плотникова, М.В., Томилова, А. И. Лингвистическая безопасность политического дискурса в аспекте экологии перевода (на материале интервью В. В. Путина и их переводов на английский язык) / М. В. Плотникова, А. И. Томилова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2022. — № 12. — С.4035–4040.
7. Прошина, З. Г. Экопереводе как модель переводческой деятельности / З. Г. Прошина // Вестник СПбГУ. Язык и литература. — 2016. — № 4. — С.100–109.
8. Солдатова, Т. Ю. К вопросу об особенностях политического дискурса / Т. Ю. Солдатова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2013. — № 12–2. — С.66–68.
9. Тянь Юйвэй Стратегия распространения «Лунь Юй» в политическом дискурсе на русском языке / Тянь Юйвэй // МНКО. — 2023. — № 5 (102). — С.304–307.
10. Цай Цзяфэн, Хань Чаочао, Чэнь Пяньли, Грабельников А. А. Формирование национального имиджа и практика перевода китайского политического дискурса в контексте цифровой эпохи на примере китайских дипломатических коммуникаций / Цай Цзяфэн, Хань Чаочао, Чэнь Пяньли, А. А. Грабельников // Litera. — 2024. — № 6. — С.227–243.
11. Цзин Доу Переводческий анализ произведения Мо Яня в аспекте трёхмерной трансформации экоперевода / Цзин Доу // Вопросы современной лингвистики. — 2020. — № 4. — С.82–89.
12. 胡庚申. 翻译适应选择论 [M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2004. (Ху Гэншэн. Теория отбора переводческой адаптации [М]. Ухань: Издательство образования провинции Хубэй, 2004.)

13. 胡庚申. 生态翻译学的研究焦点与理论视角 [J]. 中国翻译, 2011, 32 (02): 5~9+95. (Ху Гэншэн. Основные направления и теоретические подходы в экологическом переводе // Китайский перевод, 2011, 32(02). — С. 5–9+95.)
14. 胡庚申. 生态翻译学:建构与诠释 [M]. 北京: 商务印书馆, 2013. (Ху Гэншэн. Экологический перевод: построение и интерпретация [М]. Пекин: Коммерческая пресса, 2013.)
15. 刘国兵. 翻译生态学视角下的译者主体性研究 [J]. 外语教学, 2011, 32 (03): 97~100. (Лю Гобин. Исследование субъектности переводчика с точки зрения переводческой экологии // Преподавание иностранных языков, 2011, 32 (03). — С. 97–100.)
16. 刘雪. 生态翻译学视域下译者主体性探究 [J]. 海外英语, 2023 (18): 43~45. (Лю Сюе. Исследование субъектности переводчика в контексте экологического перевода // Английский язык за рубежом, 2023 (18). — С. 43–45.)
17. 童杨柳. 生态翻译学视角下合肥公示语英译的三维转换策略和技巧 [J]. 沈阳大学学报(社会科学版), 2020, 22 (03): 377~381. (Тун Янлю. Стратегии и приемы трехмерного перевода публичных надписей в Хэфэе с точки зрения экологического перевода // Журнал Шэньянского университета (издание по общественным наукам), 2020, 22 (03). — С. 377–381.)
18. 王晗. 生态翻译学视角下译者对文学作品翻译的三维转换——以莫言小说《蛙》英译为例 [J]. 嘉应文学, 2024 (02): 98~100. (Ван Хань. Трехмерная трансформация литературных произведений в процессе перевода с точки зрения экологического перевода: на примере английского перевода романа Мо Яня «Лягушка» // Литература Цзяин, 2024 (02). — С. 98–100.)
19. 王伟. 生态翻译学“三维转换”视角下探究《2022年政府工作报告》英译策略 [J]. 文化创新比较研究, 2024, 8 (06): 20~24. (Ван Вэй. Исследование стратегий перевода «Доклада о работе правительства за 2022 год» на английский язык с точки зрения «Трехмерная трансформация» в экологическом переводе // Сравнительное исследование культурных инноваций, 2024, 8 (06). — С. 20–24.)

Язык как инструмент влияния: манипуляция и пропаганда

Кабдулкарим Акбота, независимый исследователь (г. Экибастуз, Казахстан)

Манипуляция

Прочитав работу профессора М. Н. Ковешниковой, мы согласны с тем, что манипуляция является видом речевого воздействия, направленного на скрытое побуждение адресата к совершению определённых действий. Таким образом, манипуляция представляет собой особую форму влияния, при которой истинные намерения коммуникатора не являются очевидными [1].

Другим действенным приёмом манипулирования является опора на стереотипы, социальные нормы и авторитет. Стереотип — это принятое в обществе упрощённое представление о чём-либо, не основанное на личном опыте человека. Стереотипы усиливают чувство принадлежности к определённой социальной группе. В создании речевых стереотипов важную роль играют ключевые слова — наиболее употребляемые в определённый исторический период [1].

Мы пришли к выводу, что манипуляция присутствует в различных сферах общественной жизни, особенно в медиапространстве. Она может проявляться как в открытой, так и в скрытой форме. Особую роль играет речь, поскольку именно через языковые средства осуществляется воздействие на сознание аудитории. Манипулятивная речь, как правило, передаёт имплицитные смыслы, не всегда очевидные для адресата.

В условиях современного информационного общества человек постоянно находится в коммуникационной среде и нередко подвергается скрытому воздействию.

Обратившись к работам О. А. Гудиной, мы также согласны с её позицией о существовании вербального и невербального воздействия. Их грамотное сочетание обеспечивает эффективность коммуникации [2].

Кроме того, важную роль играет когнитивная лингвистика, изучающая взаимосвязь языка, мышления и восприятия. Языковые конструкции способны формировать когнитивные модели и влиять на интерпретацию информации.

Пропаганда

Прочитав работу Т. А. Милёхиной, мы пришли к выводу, что языковые особенности пропаганды зависят от личности коммуникатора, сферы деятельности и формы передачи информации. Телевизионная дискуссия допускает использование экспрессивных средств, включая элементы речевой агрессии и сниженной лексики [3].

В современном медиапространстве распространяется особый тип политического дискурса — патриотический проправительственный дискурс, ориентированный на продвижение определённых идей [3].

В исследовании пропаганды используются такие методы, как дискурсивный анализ и речевое портретирование. Речевой портрет понимается как совокупность речевых характеристик говорящего, направленных на реализацию коммуникативных стратегий.

Согласно Эдварду Бернейсу, пропаганда играет ключевую роль в управлении массовым сознанием и чаще

всего исходит от влиятельных социальных структур [4]. Её эффективность заключается в скрытом воздействии, при котором аудитория не осознаёт факт влияния.

Схожую позицию занимает Юрий Левада, рассматривающий пропаганду как механизм формирования общественного сознания. По его мнению, она может способствовать формированию «закрытого» мышления и снижению критического восприятия информации [5].

Таким образом, пропаганда является мощным инструментом социального управления, влияющим на мировоззрение и поведение людей.

Заключение

В результате проведённого анализа можно сделать вывод о том, что язык является одним из ключевых инструментов воздействия на сознание человека. Как манипуляция, так и пропаганда используют языковые средства для формирования определённого восприятия реальности, влияния на мнение и поведение аудитории.

Манипуляция характеризуется скрытым характером воздействия и опирается на когнитивные механизмы, стереотипы и эмоциональные реакции адресата. Пропаганда, в свою очередь, представляет собой более системное и целенаправленное воздействие, направленное на формирование устойчивых установок и ценностей в обществе.

Литература:

1. Ковешникова М. Н. Речевая манипуляция и приёмы речевого манипулирования // Царскосельские чтения. 2014. № XVIII.
2. Гудина О. А. Манипуляция и её виды в педагогическом дискурсе // Язык и культура. 2011. № 2 (14).
3. Милёхина Т. А. К вопросу о речевых портретах политических пропагандистов // Медиалингвистика. 2021. № 3.
4. Бернейс Э. Пропаганда.
5. Левада Ю. Ищем человека.

Объединяющим фактором для обоих явлений является использование языка как инструмента конструирования социальной реальности. Через выбор лексики, синтаксических конструкций и коммуникативных стратегий формируются определённые когнитивные модели, влияющие на интерпретацию информации.

В условиях современного информационного общества особую актуальность приобретает развитие критического мышления и медиаграмотности, позволяющих распознавать манипулятивные и пропагандистские стратегии. Осознание механизмов языкового воздействия способствует более осознанному восприятию информации и снижает степень подверженности внешнему влиянию.

Таким образом, исследование языка как инструмента влияния имеет не только теоретическое, но и практическое значение, поскольку позволяет лучше понять процессы формирования общественного сознания и повысить уровень коммуникативной компетенции личности.

Практическая значимость

Результаты данного исследования могут быть использованы в области медиалингвистики, педагогики и теории коммуникации. Они также способствуют развитию навыков критического анализа информации у широкой аудитории, особенно в условиях цифровой среды.

ФИЛОСОФИЯ

Распределённое агентство в организации: акторно-сетевая теория Латура как методологическая основа анализа ИИ-коллаборации

Власов Денис Петрович, студент магистратуры
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)

В статье анализируется потенциал акторно-сетевой теории (АСТ) Бруно Латура в качестве методологической основы для изучения феномена ИИ-коллаборации в современных организациях. Показана недостаточность классических антропоцентрических концепций менеджмента для описания управленческих практик, в которых ключевые решения принимаются в режиме взаимодействия человека и алгоритма. Операционализированы три концептуальные категории: «гибридный актор», «нечеловеческий агент» и «коллаборативная субъектность». Обосновывается, что переход к постгуманистической оптике, предложенной АСТ, позволяет более точно описывать распределённое агентство в организациях, использующих системы искусственного интеллекта.

Ключевые слова: акторно-сетевая теория, распределённое агентство, гибридный актор, искусственный интеллект, постгуманизм, теория менеджмента, коллаборативная субъектность.

Введение: кризис антропоцентрической модели управления

Классическая теория менеджмента строится на образе менеджера как суверенного субъекта — рационального, целеполагающего, несущего единоличную ответственность за принятые решения. Этот образ восходит к просвещенческому идеалу автономного разума и был систематически воспроизведён в научном менеджменте Ф. Тейлора, административной теории А. Файоля и поведенческих концепциях Г. Саймона [1, с. 14]. Однако стремительное внедрение систем искусственного интеллекта (ИИ) в управленческую практику обнажает методологическую недостаточность этого образа. Когда алгоритм рекомендует уволить сотрудника, оптимизирует логистическую цепочку или формирует портфель инвестиций — кто является реальным автором управленческого решения?

Данный вопрос перестаёт быть исключительно техническим и приобретает отчётливо философское измерение. По данным McKinsey Global Institute, к 2025 году более 60 % компаний из списка Fortune 500 внедрили системы ИИ в процессы принятия управленческих решений [2, с. 7]. При этом теоретический аппарат организационной науки остаётся преимущественно антропоцентрическим: агентство по умолчанию приписывается людям, тогда как технологии рассматриваются как инструменты, лишённые собственной инициативы. Именно этот разрыв между практикой и теорией обуславливает актуальность настоящей статьи.

Цель работы — обосновать эвристический потенциал акторно-сетевой теории (АСТ) Б. Латура, М. Каллона и Дж. Ло как методологической рамки для изучения ИИ-коллаборации в организациях, а также операционализировать три ключевые аналитические категории, необходимые для описания распределённого агентства в условиях человеко-машинного взаимодействия.

Теоретические предпосылки: от антропоцентризма к симметричной социологии

Ограничения классических теорий организации

Традиционный взгляд на агентство в организациях опирается на дихотомию субъекта и объекта: человек-менеджер выступает активным, целеполагающим субъектом, тогда как технологии, данные и алгоритмы занимают пассивную позицию «средств». Эта онтология, унаследованная от картезианского рационализма, прописывает такие влиятельные концепции, как теория принятия решений Г. Саймона, концепция «ограниченной рациональности» и ресурсная теория организации [3, с. 29]. Даже в социотехнических концепциях, разработанных Тавистокским институтом в 1950–1970-е годы, предполагалось, что социальная и техническая подсистемы существуют раздельно и лишь оптимально «подгоняются» друг к другу [4, с. 3].

Распространение цифровых технологий, а затем и систем ИИ сделало эту дихотомию неустойчивой. В. Дж.

Орликовски в концепции «социоматериальности» зафиксировала, что материальность технологий является не внешним контекстом для организации, а неотъемлемой составляющей организационных практик: «материальные и социальные аспекты конститутивно переплетены в повседневной жизни» [5, с. 126]. Тем не менее даже социоматериальный подход оставляет открытым вопрос о природе агентства нечеловеческих акторов: признавая переплетённость, он не разрабатывает инструментария для трассировки того, как именно это агентство реализуется в конкретных управленческих практиках.

Акторно-сетевая теория предлагает иной ответ: вместо того чтобы постулировать онтологическое различие между людьми и нелюдьми, она требует эмпирически проследить, как те и другие встраиваются в сети отношений и каким образом через эти отношения реализуется действие. Именно это делает АСТ перспективным инструментом для анализа ИИ-коллаборации.

Акторно-сетевая теория: ключевые принципы

АСТ возникла в 1980-е годы в рамках исследований науки и технологий (Science and Technology Studies, STS). Бруно Латур, Мишель Каллон и Джон Ло сформулировали её основные принципы, оспаривающие стандартные разграничения между природным и социальным, человеческим и нечеловеческим [6, с. 3]. Фундаментальным принципом АСТ является «обобщённая симметрия»: при описании социотехнических явлений человеческие и нечеловеческие акторы должны анализироваться с применением одного и того же аналитического словаря [7, с. 107]. Следствием этого принципа является понятие «актанта» — любой сущности, которая изменяет ситуацию, вносит различие в сеть отношений [8, с. 39].

Второй ключевой концепт — «перевод» (translation). Латур и Каллон описывают перевод как процесс, посредством которого акторы выравнивают интересы, мобилизуют союзников и делают себя незаменимыми посредниками в сети [9, с. 68]. Перевод включает четыре момента: проблематизацию (определение проблемы и позиционирование актора как точки пересечения), интересирование (удержание других акторов), вербовку (распределение ролей) и мобилизацию (превращение союзников в представляемых). Именно через трассировку переводов АСТ позволяет изучать, как ИИ-системы становятся «обязательными точками прохода» в организационных процессах.

Третий концепт — «инскрипция» — описывает процесс фиксации программы действий в материальном артефакте. Алгоритм содержит инскрипцию намерений разработчиков, политических требований и предположений о пользователях. Когда ИИ-система рекомендует управленческое решение, она воспроизводит совокупность инскриптированных в неё ценностей и алгоритмических правил [8, с. 42]. Четвёртый концепт — «чёрный ящик» (black box) — обозначает сеть отношений, стабилизирую-

вавшуюся до такой степени, что её внутреннее устройство перестаёт быть предметом обсуждения: результаты алгоритма принимаются как данность, а не как продукт определённых дизайнерских выборов [10, с. 128].

Постгуманистический горизонт АСТ: от методологии к онтологии

Методологические принципы АСТ вписаны в более широкий постгуманистический проект переосмысления человеческой субъектности. В работе «Мы никогда не были современными» Латур показал, что само противопоставление природы и общества, человека и вещи является не онтологическим фактом, а продуктом «современной конституции» — набора дуалистических разграничений, которые эпоха модерна возвела в ранг очевидностей [11, с. 30–35]. Реальная практика, однако, неустанно производит «гибриды» и «квазиобъекты» — сущности, которые невозможно отнести ни к природному, ни к социальному полюсу. ИИ-система, обучённая на корпоративных данных и принимающая кадровые решения, является именно таким гибридом: она одновременно алгоритмична (технична) и социальна (встроена в организационные практики).

Рози Брайдотти, развивая критический постгуманизм, предлагает рассматривать субъектность не как атрибут индивидуального самосознающего «я», но как реляционный, распределённый процесс, реализующийся через взаимодействие человеческих и нечеловеческих акторов [12, с. 49–52]. Постгуманистический субъект у Брайдотти — это «реляционный, воплощённый и укоренённый, аффективный и ответственный субъект», а не «только трансцендентальное сознание» [13, с. 3]. Применительно к теории управления это означает: менеджер в условиях ИИ-коллаборации перестаёт быть суверенным субъектом и становится одним из узлов распределённой сети, через которую реализуется управленческое действие.

Таким образом, АСТ в сочетании с постгуманистической философией предоставляет не просто методологические инструменты, но и онтологическую рамку, позволяющую концептуально переосмыслить природу агентства в современных организациях. Именно это сочетание обеспечивает теоретическую строгость в анализе феномена ИИ-коллаборации.

Операционализация: три аналитические категории

Гибридный актор

Понятие «гибридного актора» операционализирует центральную идею АСТ о размывании границы между человеческим и нечеловеческим агентством применительно к управленческому взаимодействию. Гибридный актор — это конфигурация, в которой менеджер и ИИ-система образуют единицу действия, не сводимую ни к одному из составляющих элементов в отдельности. Эта конфигурация

носит не аддитивный, но конститутивный характер: поведение системы «менеджер + ИИ» качественно отличается от поведения каждого актора по отдельности.

Эмпирически гибридный актор фиксируется через анализ точек принятия решений: как распределяются роли инициатора, советника и исполнителя между человеком и алгоритмом; каковы «точки перевода», в которых алгоритмическая рекомендация трансформируется (или не трансформируется) в управленческое действие. Последние исследования демонстрируют, что в системах ИИ-поддержки принятия решений менеджеры нередко полностью делегируют инициативу алгоритму, сохраняя за собой лишь формальную «финальную подпись» [14, с. 6]. В терминах АСТ это означает превращение ИИ-системы в ключевого медиатора, а не просто посредника (intermediary), транслирующего сигналы без трансформации.

Понятие гибридного актора принципиально отличается от метафоры «человек + инструмент». Инструментальная модель предполагает, что человек управляет инструментом и несёт полную ответственность за результат. Модель гибридного актора, напротив, предполагает, что агентство является результатом сборки и не локализовано в каком-либо одном компоненте. ИИ-система «действует вместе с» человеком, а не «действует вместо» него или «используется» им [15, с. 12].

Нечеловеческий агент

Категория «нечеловеческого агента» описывает способность ИИ-системы вносить различие в организационный процесс независимо от намерений конкретного человека. В рамках АСТ агентство не предполагает сознательности или интенциональности: достаточно, чтобы сущность «делала разницу» [8, с. 71]. ИИ-система, отфильтровывающая резюме кандидатов по критериям, инскриптированным в алгоритм, является нечеловеческим агентом: она активно формирует кадровый состав организации, воспроизводя и усиливая определённые социальные паттерны [16, с. 5].

Важно разграничить нечеловеческий агент как аналитическую категорию АСТ и расхожую риторику «автономного ИИ». АСТ не приписывает ИИ-системам самосознания или независимых целей — она лишь требует признать, что алгоритм является полноправным актором в сети отношений, а его действия не сводятся к простой передаче команд человека. Это разграничение принципиально важно для корректного анализа: признавая агентство ИИ как нечеловеческого актора, мы не снимаем вопроса об ответственности людей-разработчиков и менеджеров, а напротив, усложняем его, показывая распределённый характер ответственности [14, с. 9].

Применительно к управленческой практике нечеловеческий агент фиксируется там, где алгоритм не только «помогает» менеджеру, но и переформатирует саму управленческую проблему: задаёт доступные опции, ограничи-

вает информационный горизонт, присваивает численные оценки качественным явлениям. Именно в этих точках ИИ выступает медиатором — актором, трансформирующим смысловое содержание управленческого действия [17, с. 3].

Коллаборативная субъектность

«Коллаборативная субъектность» — это интегративная категория, описывающая субъектность управленческого действия как свойство не индивидуального менеджера, а гетерогенной сети, включающей людей, алгоритмы, данные, интерфейсы и организационные нормы. Эта категория синтезирует идеи АСТ о распределённом агентстве с постгуманистической концепцией реляционной субъектности Брайдотти [12, с. 54].

Коллаборативная субъектность проявляется через несколько механизмов. Во-первых, через «перераспределение инициативы»: в процессе работы с ИИ-системой менеджер принимает на себя роль «рецензента» или «верификатора» предложений алгоритма, а не генератора первичной идеи. Во-вторых, через «трансформацию ответственности»: субъект, несущий ответственность за решение, становится размытым — алгоритм «предлагал», менеджер «согласился», компания «действовала». В-третьих, через «производство новых возможностей»: коллаборация открывает управленческие опции, невозможные ни для человека, ни для алгоритма в отдельности [14, с. 11].

Данная категория принципиально отличается от концепций «человеко-машинного взаимодействия» (Human-Computer Interaction), которые сохраняют антропоцентрическую рамку: человек — субъект, машина — объект взаимодействия. Коллаборативная субъектность предполагает, что сам субъект действия является конфигурацией сети, а не априорным центром. Это сближает данную категорию с понятием «организующей способности» (organizing capability), введённым в контексте анализа ИИ в организациях, которая «возникает из отношений человека и алгоритма» [18, с. 4].

Применение к анализу ИИ-коллаборации: аналитическая рамка

Предложенные категории образуют связную аналитическую рамку для изучения ИИ-коллаборации в организациях. Её применение предполагает трёхуровневый анализ. На уровне акторов исследователь фиксирует состав сети: кто является человеческими и нечеловеческими акторами (менеджеры, ИИ-система, данные, интерфейсы, регуляторные нормы, алгоритмические модели)? Каковы программы действий, инскриптированные в каждого актора? Какие из них функционируют как чёрные ящики?

На уровне переводов исследователь трассирует процессы выравнивания интересов: как ИИ-система становится «обязательной точкой прохода» в организационном

процессе? Какие переводы стабилизировали существующую конфигурацию сети? Где возникают «точки разрыва» — ситуации, когда менеджер отклоняет рекомендацию алгоритма или, напротив, подчиняется ей вопреки собственному суждению? Последние представляют особую ценность для исследователя, поскольку именно в них становится видимым распределение агентства [19, с. 48].

На уровне субъектности исследователь задаётся вопросом о том, как коллаборативная субъектность изменяет профессиональную идентичность менеджера: как он переживает своё положение в сети, как описывает границы своего авторства и ответственности, как соотносит собственное суждение с алгоритмической рекомендацией. Эти вопросы составляют феноменологическое измерение анализа, которое органично дополняет структурный анализ сетей, проводимый в рамках АСТ.

Рамка применима к широкому кругу управленческих контекстов: от HR-аналитики и систем поддержки принятия стратегических решений до алгоритмического управления операционными процессами. Методологически она совместима как с качественными методами (наблюдение, феноменологические интервью, дискурс-анализ), так и с количественными инструментами (сетевой анализ, анализ алгоритмических решений). Это обеспечивает широкий эмпирический охват при сохранении теоретической строгости.

Дискуссия: возможности и ограничения АСТ как методологии

АСТ неоднократно подвергалась критике, которую необходимо учитывать при её применении к анализу ИИ-коллаборации. Первое направление критики касается проблемы «плоской онтологии»: уравнивая все акторы на аналитическом уровне, АСТ рискует нивелировать асимметрии власти, исторически сложившиеся структурные неравенства и политические измерения организационной жизни [20, с. 63]. Применительно к ИИ эта проблема особенно остра: алгоритмы разрабатываются корпорациями, преследующими определённые интересы, и несут в себе инскрипции, отражающие эти интересы. Для преодоления данного ограничения необходима интеграция АСТ с критической теорией, позволяющей анализировать, «чьи интересы» закодированы в нечеловеческих агентах.

Второе ограничение связано с масштабируемостью метода. АСТ предполагает детальную трассировку конкретных сетей, что требует значительных исследовательских ресурсов и затрудняет сравнительные кросс-ор-

ганизационные исследования. Для работы с крупными выборками организаций необходима адаптация метода, включающая разработку стандартизированных процедур кодирования актантов и переводов. Ряд исследователей предлагает использовать АСТ как «аналитическую сенсификацию», а не как строгий методологический протокол [21, с. 57].

Третье ограничение касается нормативного измерения. АСТ в своём «чистом» варианте является дескриптивной теорией: она описывает, как складываются сети, но воздерживается от оценки того, как они должны складываться. Для управленческих приложений это ограничение принципиально: менеджеры и политики нуждаются не только в описании конфигурации человеко-машинных сетей, но и в нормативных критериях для их оценки. Это требует сопряжения АСТ с этическими теориями — в частности, с концепцией добродетельного дизайна или теорией распределённой ответственности [14, с. 14].

Заключение

Акторно-сетевая теория предоставляет эффективный методологический инструментарий для изучения ИИ-коллаборации в организациях. Принцип обобщённой симметрии, понятия актанта, перевода, инскрипции и чёрного ящика позволяют описать управленческую практику в её реальной сложности: не как деятельность суверенного субъекта, использующего инструменты, а как процесс, реализующийся в гетерогенных сетях человеческих и нечеловеческих акторов.

Три операционализированные в статье категории — «гибридный актор», «нечеловеческий агент» и «коллаборативная субъектность» — образуют связную аналитическую рамку, применимую как к теоретическому анализу, так и к эмпирическим исследованиям организаций, использующих ИИ-системы. Эта рамка органично вписывается в постгуманистический теоретический горизонт, предложенный Р. Брайдотти и другими представителями критического постгуманизма, и позволяет исследовать трансформацию субъектности менеджера как ключевую проблему философии управления в эпоху ИИ.

Перспективы дальнейшего развития предложенной рамки связаны с её эмпирической верификацией в контексте конкретных организаций, интеграцией с этическими теориями для выработки нормативных критериев оценки ИИ-коллаборации, а также с разработкой сравнительной методологии, позволяющей анализировать различные конфигурации человеко-машинных сетей в разных отраслях и организационных культурах.

Литература:

1. Минцберг, Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Г. Минцберг. — СПб.: Питер, 2004. — 512 с.
2. McKinsey Global Institute. The State of AI in 2025 / McKinsey & Company. — New York, 2025. — 68 с.
3. Simon, H. A. Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations / H. A. Simon. — 4th ed. — New York: Free Press, 1997. — 368 p.

4. Trist, E. L., Bamforth, K. W. Some Social and Psychological Consequences of the Longwall Method of Coal-Getting: An Examination of the Psychological Situation and Defences of a Work Group in Relation to the Social Structure and Technological Content of the Work System / E. L. Trist, K. W. Bamforth // *Human Relations*. — 1951. — Vol. 4, № 1. — P. 3–38.
5. Orlikowski, W. J. The Sociomateriality of Organisational Life: Considering Technology in Management Research / W. J. Orlikowski // *Cambridge Journal of Economics*. — 2010. — Vol. 34, № 1. — P. 125–141.
6. Latour, B. On Actor-Network Theory: A Few Clarifications Plus More Than a Few Complications / B. Latour // *Soziale Welt*. — 1996. — Vol. 47, № 4. — P. 369–381.
7. Callon, M. Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay / M. Callon // *The Sociological Review*. — 1984. — Vol. 32, Suppl. 1. — P. 196–233.
8. Latour, B. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory* / B. Latour. — Oxford: Oxford University Press, 2005. — 301 p.
9. Callon, M., Latour, B. Unscrewing the Big Leviathan: How Actors Macrostructure Reality and How Sociologists Help Them to Do So / M. Callon, B. Latour // *Advances in Social Theory and Methodology* / ed. by K. Knorr-Cetina, A. Cicourel. — London: Routledge, 1981. — P. 277–303.
10. Latour, B. *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society* / B. Latour. — Cambridge: Harvard University Press, 1987. — 274 p.
11. Latour, B. *We Have Never Been Modern* / B. Latour. — Cambridge: Harvard University Press, 1993. — 157 p.
12. Braidotti, R. *The Posthuman* / R. Braidotti. — Cambridge: Polity Press, 2013. — 229 p.
13. Braidotti, R. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities / R. Braidotti // *Theory, Culture & Society*. — 2019. — Vol. 36, № 6. — P. 31–61.
14. Gurumoorthi, S., Meiller, Y. Distributed Agency in AI-Driven Organizations: Actor-Network Theory as a Lens for Responsible Integration / S. Gurumoorthi, Y. Meiller // *ESCP Impact Paper*. — 2025. — № 2025–36-EN. — 18 p.
15. Aysan, H. Artificial Intelligence as a Distributed Actor: Rethinking Organizational Theory Through Sociotechnical Networks / H. Aysan // *Advances in Intelligent Automation and Applications*. — 2025. — Vol. 5. — P. 1–18.
16. Raisch, S., Krakowski, S. Artificial Intelligence and Management: The Automation–Augmentation Paradox / S. Raisch, S. Krakowski // *Academy of Management Review*. — 2021. — Vol. 46, № 1. — P. 192–210.
17. Noponen, T. et al. Taylorism on Steroids or Enabling Autonomy? A Systematic Review of Algorithmic Management / T. Noponen et al. — Tampere: Tampere University, 2025. — 84 p.
18. Stelmaszak, M. Artificial Intelligence as an Organizing Capability Arising from Human-Algorithm Relations / M. Stelmaszak, M. Joshi, I. Constantiou // *Journal of Management Studies*. — 2026. — Vol. 63, № 2. — P. 335–365.
19. Акторно-сетевая теория Б. Латура в контексте ухода от антропоцентризма в постгуманизме // *Киберленинка*. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktorno-setevaya-teoriya-b-laturna-v-kontekste-uhoda-ot-antropotsentrizma-v-postgumanizme> (дата обращения: 02.04.2026).
20. Alcadipani, R., Hassard, J. Actor-Network Theory, Organizations and Critique: Towards a Politics of Organizing / R. Alcadipani, J. Hassard // *Organization*. — 2010. — Vol. 17, № 4. — P. 419–435.
21. Orlikowski, W. J., Scott, S. V. Sociomateriality: Challenging the Separation of Technology, Work and Organization / W. J. Orlikowski, S. V. Scott // *Academy of Management Annals*. — 2008. — Vol. 2, № 1. — P. 433–474.

ПРОЧЕЕ

Роль транспортно-логистических компаний в развитии культурного пространства: национальный и международный аспекты

Скок София Геннадьевна, студент магистратуры
Владивостокский государственный университет

В современном глобализованном мире транспортно-логистические корпорации играют всё более заметную роль не только в экономике, но и в культурном сотрудничестве. Они выступают мостом между народами, обеспечивая перемещение людей, произведений искусства и культурных ценностей, а также активно инвестируют в культурные проекты, фестивали и тематический туризм. Данная статья анализирует роль транспортно-логистических корпораций в контексте культурного диалога между странами.

Под влиянием процессов глобализации транспортно-логистические корпорации существенно диверсифицировали свою деятельность, перестав ограничиваться исключительно перевозками грузов и пассажиров. Вследствие этого культурный обмен обретает качественно новый масштаб — от внутринациональных маршрутов, ориентированных на ознакомление с отечественным наследием, до масштабных международных выставок и межкультурных образовательных проектов.

ОАО «Российские железные дороги» посредством дочерней компании «РЖД Тур» последовательно реализует стратегию продвижения культурно-познавательного туризма на территории Российской Федерации. Формат железнодорожных круизов по модели «поезд-отель» предоставляет пассажирам возможность сочетать высокий уровень комфорта с интенсивным погружением в историко-культурное пространство регионов страны. Одним из наиболее репрезентативных проектов является туристический поезд «Культурный Петербург», маршрут которого охватывает Москву, Санкт-Петербург, Новый Петергоф и Павловск и предполагает широкоформатные экскурсионные программы по дворцово-парковым ансамблям и ведущим музейным комплексам. Также ещё одним ярким примером служат туры по Золотому кольцу России, Байкальскому региону, а также специализированные маршруты, в частности «Цветущая степь», фокусирующиеся на этнокультурных особенностях Калмыкии и Ростовской области. Подобные инициативы не только способствуют популяризации российского культурного наследия, но и выступают катализатором развития региональной туристической инфраструктуры.

Транспортная группа FESCO, лидирующая на российском рынке морских, железнодорожных и интермо-

дальных перевозок, наглядно показывает, как бизнес может укреплять культурные связи между странами.

Международный вектор культурной деятельности FESCO особенно ярко проявляется в сотрудничестве со странами Африканского континента. В 2023 году компания присоединилась к международному консорциуму «Российско-Африканский сетевой университет» (РАФУ), созданному при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Документ о вступлении был подписан председателем Совета директоров FESCO Андреем Севериловым и ректором Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого Андреем Рудским на площадке Экономического и гуманитарного форума «Россия — Африка» в Санкт-Петербурге.

Ключевыми целями РАФУ являются создание единого образовательного и научно-исследовательского пространства, стимулирование академической мобильности студентов и преподавателей, а также активное продвижение межкультурного диалога, взаимного уважения и обогащения культурных традиций и языкового многообразия. Консорциум действует как динамичная платформа совместных образовательных модулей, предлагаемых на различных языках, что способствует сохранению и развитию культурного и лингвистического разнообразия. В качестве ассоциированного участника FESCO вовлекается в научные и прикладные инициативы консорциума, предоставляя специализированные знания и практический опыт для разработки совместных программ в сфере транспорта и логистики. Это включает разработку узкопрофильных курсов, организацию стажировок и научных проектов, которые интегрируют технические знания с гуманитарным компонентом, способствуя взаимопони-

манию между российскими и африканскими студентами и преподавателями.

Ещё одним механизмом культурного взаимодействия служат спортивные и образовательные программы FESCO с международным участием. Компания выступила инициатором создания российско-китайской юношеской футбольной лиги и проводит турниры с участием команд из Китая, стран СНГ и дальневосточных регионов России. Спорт здесь выступает как универсальный язык межкультурного общения. Кроме того, просветительская программа «Море профессий FESCO» охватывает международные форумы, включая Минский международный детский театральный форум «Шаги» в Беларуси, где дети знакомятся с культурным наследием через театральное искусство.

Роль «Аэрофлота» в международном культурном сотрудничестве реализуется по нескольким ключевым направлениям, включая поддержку крупных международных событий, развитие образовательных и туристических обменов, а также прямые культурные акции, формирующие положительный имидж России за рубежом. Одним из ярких примеров является участие авиакомпании в перекрестных Годах культуры России и Китая. В рамках этих мероприятий, в частности в фестивале «Московские сезоны в Пекине» в июне 2025 года, «Аэрофлот» не только обеспечил сопровождение официальной

российской делегации, но и активно участвовал в деловой программе. Для гостей фестиваля был организован специальный домик перевозчика с зонами красоты и мастер-классами, что позволило наглядно продемонстрировать российский сервис и гостеприимство. Также «Аэрофлот» традиционно поддерживает развитие двусторонних отношений с Вьетнамом, где посол России призвал авиакomпанию увеличить количество прямых рейсов в Ханой для стимулирования туристического и культурного обмена между странами.

Значительное место в культурной деятельности авиакомпании занимает спонсорство и официальное партнерство. Являясь Генеральным партнером Олимпийского комитета России, «Аэрофлот» на протяжении десятилетий обеспечивает перевозку отечественных спортсменов на крупнейшие мировые соревнования, включая Олимпийские игры в Корее и Японии. Это сотрудничество способствует укреплению имиджа России как спортивной державы.

Таким образом, транспортно-логистические корпорации в современном мире выступают не только ключевыми инфраструктурными операторами, но и важными катализаторами культурного сотрудничества. Их деятельность способствует сохранению и актуализации культурного наследия, укреплению межкультурного диалога и расширению общественного доступа к культурным ценностям в условиях глобализованного общества.

Литература:

1. Мальшина, Н. А. Основы механизма логистической поддержки индустрии культуры / Н. А. Мальшина. — Текст: непосредственный // Российское предпринимательство. — 2015. — № 16 (21). — С. 3895–3908.
2. Филоненко, В. В РЖД рассказали о популярных турах выходного дня / В. Филоненко. — Текст: электронный // Парламентская газета: [сайт]. — URL: <https://www.pnp.ru/social/v-rzhd-rasskazali-o-populyarnykh-turakh-vykhodnogo-dnya-2.html> (дата обращения: 17.03.2026).
3. FESCO проработает грузовую базу африканского континента. — Текст: электронный // PortNews: [сайт]. — URL: <https://portnews.ru/news/351037/> (дата обращения: 22.03.2026).
4. «Аэрофлот» займется продвижением положительного имиджа Москвы как туристского центра. — Текст: электронный // ТАСС: [сайт]. — URL: <https://tass.ru/ekonomika/24190201> (дата обращения: 01.04.2026).

Альтернативная модель финансового механизма в системе здравоохранения: переход от финансирования лечения к финансированию здоровья

Сухенко Андрей Вячеславович, студент магистратуры

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва

В статье рассматриваются системные недостатки действующей модели финансирования здравоохранения в Российской Федерации, построенной на принципе «плата за услугу». Обосновывается, что данный подход создает экономическую заинтересованность медицинских организаций в увеличении числа обращений и объема оказываемых услуг, а не в сохранении здоровья населения. Автором предлагается альтернативная трехкомпонентная модель финансирования, основанная на принципах «плата за результат» и разделения рисков. Модель предполагает выделение средств на формирование санитарной грамотности населения, развитие инфраструктуры оздоровления и профилактики, а также базовое обеспечение лечения при наступлении страховых случаев. Вводится механизм софинансирования для граждан, уклоняющихся от профилактических мероприятий, а также система налоговых стимулов для бизнеса и частных инве-

сторов, вкладывающихся в профилактику. Обосновывается, что предложенная модель создает прямую экономическую мотивацию для всех участников системы в снижении заболеваемости и позволяет переориентировать здравоохранение с «обогащения на болезни» на сохранение здоровья как конечный результат.

Ключевые слова: финансирование здравоохранения, обязательное медицинское страхование, профилактика, плата за результат, когнитивная безопасность здоровья, налоговое стимулирование, софинансирование, система ОМС.

1. Введение

Главной целью системы здравоохранения, как следует из самого названия отрасли, является охрана здоровья граждан. Однако анализ действующей модели финансирования в Российской Федерации показывает наличие глубокого противоречия между декларируемой целью и экономическими стимулами, заложенными в механизмы распределения ресурсов.

В России законодательно закреплена трехуровневая система финансирования, утвержденная в Программе государственных гарантий на 2026 год [1]. Она включает: федеральный бюджет, финансирующий дорогостоящие категории пациентов и целевые программы; региональные бюджеты, обеспечивающие лекарственное обеспечение льготных категорий; и Федеральный фонд обязательного медицинского страхования (ФОМС) — основной источник финансирования медицинской помощи. В 2026 году доходы ФОМС запланированы в размере 4,71 трлн рублей, расходы — 4,79 трлн рублей [2].

Ключевая проблема действующей системы заключается в том, что она построена по принципу «плата за услугу» (fee-for-service). Медицинская организация получает финансирование пропорционально объему оказанных услуг: количеству приемов, проведенных операций, выполненных диагностических исследований [3]. Если пациент здоров и не обращается за помощью, медицинское учреждение не получает ничего. Это создает парадоксальную ситуацию, которую в научной литературе называют «механизмом обогащения на болезни» [4; 5]. Больницам экономически выгодно увеличение числа больных, поскольку они выступают ключевым источником финансирования.

В текущей модели профилактическая работа становится «убыточной» статьей: чем меньше заболеваемость, тем меньше объем финансирования, получаемый медицинскими организациями. Фармацевтические компании также заинтересованы в росте объема продаж лекарственных препаратов, а не в снижении потребности в них. Таким образом, формируется замкнутый круг, в котором бизнес-модель здравоохранения оказывается заточенной под товарооборот услуг и лекарств, а не под здоровье населения как конечный результат.

Цель настоящей статьи — предложить альтернативную модель финансового механизма в системе здравоохранения, основанную на принципах «плата за результат» и разделения рисков, которая создает экономическую мотивацию для всех участников системы в сохранении здоровья граждан.

2. Методологическая основа исследования

Исследование носит теоретико-прикладной характер и базируется на системном подходе к анализу финансовых механизмов здравоохранения. Методологическую базу составляют: анализ нормативно-правовых актов, регулирующих систему ОМС и Программу госгарантий; критический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных моделям финансирования здравоохранения; метод моделирования при разработке альтернативной трехкомпонентной системы финансирования; а также сравнительный анализ действующей и предлагаемой моделей по критериям экономической эффективности и стимулирующей функции.

3. Альтернативная модель финансового механизма

Предлагаемая модель базируется на принципиально ином подходе: необходимо сделать здоровье выгодным для всех участников системы. Для этого предлагается перейти от принципа «плата за услугу» к принципу «плата за результат» (pay-for-performance) и внедрить механизм разделения рисков.

3.1. Трехкомпонентная структура финансирования

Предлагается разделить финансирование системы здравоохранения на три целевых компонента (Рисунок 1).

Часть 1 (34 % от общего объема финансирования) направляется на формирование санитарно-гигиенической грамотности и укрепление культуры здоровья населения. Средства расходуются на:

- разработку и внедрение образовательных программ по «эксплуатации человеческого организма» для детей и взрослых;
- подготовку специалистов по профилактике и инструкторов здорового образа жизни (ЗОЖ) из числа сотрудников медицинских учреждений;
- проведение просветительских лекций на радио, на производствах, а также в рамках школьной программы.

Результатом данной части является формирование у населения *знания* о факторах, влияющих на здоровье, и способах его сохранения.

Часть 2 (33 %) направляется на создание инфраструктуры и условий для практической реализации здоровьесберегающего поведения. Средства идут на:

- развитие сети домов отдыха, санаториев, тренинговых центров;
- проведение массовых оздоровительных мероприятий;

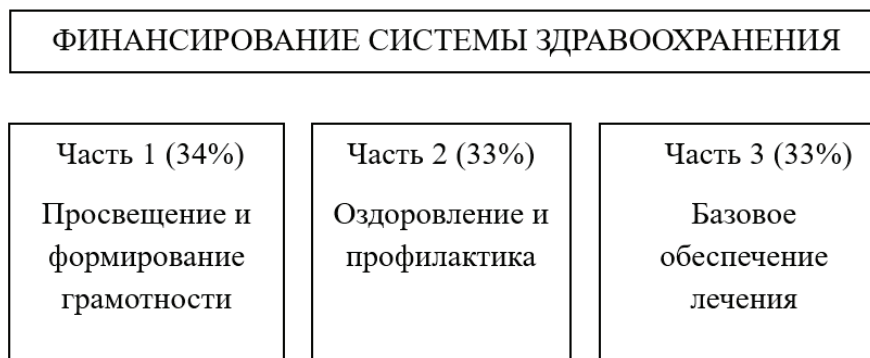


Рис. 1. Структура альтернативной модели финансирования здравоохранения

— внедрение общей базы данных и формирование базового комплекса профилактических мер с учетом участия каждого гражданина в региональных программах.

Результатом данной части является *действие* — фактическое участие населения в профилактических и оздоровительных программах.

Часть 3 (33 %) представляет собой базовое обеспечение системы лечения. Средства предназначены для оказания медицинской помощи при наступлении страховых случаев: травм, заболеваний, обострений хронических патологий, а также при катастрофах, эпидемиях и несчастных случаях.

3.2. Механизм софинансирования

Для создания прямой экономической мотивации граждан к участию в профилактических программах предлагается внедрить механизм софинансирования, основанный на принципе «разделения рисков»:

— Граждане, регулярно проходящие диспансеризацию и выполнившие утвержденный для их возрастной группы рекомендательный минимум профилактических программ, получают право на *полное* покрытие лечения из средств части 3.

— Граждане, уклоняющиеся от профилактических мероприятий, при наступлении заболевания оплачивают часть стоимости лечения (предлагается 50 %) в виде страховочного платежа.

Данный подход не предполагает отказа в медицинской помощи ни при каких обстоятельствах. При травмах и экстренных состояниях софинансирование не применяется. Однако он создает экономический стимул для граждан к поддержанию собственного здоровья и участию в профилактических программах.

3.3. Налоговые механизмы стимулирования

Для привлечения внебюджетных средств в систему профилактики и оздоровления предлагается внедрить механизм налогового стимулирования бизнеса и граждан. Суть механизма заключается в предоставлении налоговых льгот за вложения в профилактику и оздоровление,

что позволяет перенести часть финансовой нагрузки с государства на частный сектор через поощрение, а не через наказание.

Для реализации данного механизма требуется внесение изменений в Налоговый кодекс РФ [6], устанавливающих повышенные коэффициенты и целевые вычеты для расходов на профилактику.

Для компаний (корпоративные инвестиции):

Расходы бизнеса на оздоровительные программы для сотрудников (абонементы в фитнес-клубы, путевки в санатории, корпоративные школы здоровья, оборудование комнат релаксации) предлагается вычитать из налогооблагаемой прибыли с повышающим коэффициентом. Например, при затратах в 1 млн рублей в расходах учитывается 1,5 млн рублей. Это создает прямой экономический стимул для работодателей вкладываться в здоровье персонала.

Для инвесторов (инвестиции в инфраструктуру):

Частные лица и компании, вкладывающие средства в строительство или модернизацию объектов из части 2 (санатории, центры профилактики, спортивные сооружения), получают инвестиционный налоговый вычет — возможность вернуть до 30–50 % вложений из бюджета за счет уменьшения налога на прибыль или имущество.

Для граждан (индивидуальное участие):

Граждане, оплачивающие профилактические мероприятия из собственных средств (курсы здоровья, профилактические процедуры, занятия в группах), получают право на социальный налоговый вычет в повышенном размере — до 200–300 тыс. рублей (при действующем лимите 120 тыс. рублей).

4. Обсуждение

Предложенная альтернативная модель обладает рядом принципиальных отличий от действующей системы финансирования. В отличие от существующей модели, где единицей ценности выступает объем оказанных услуг, предлагаемый подход переносит фокус на конечный результат — здоровье человека.

Важным элементом модели является механизм перераспределения высвобождающихся средств. Снижение

уровня заболеваемости ведет к сокращению расходов на лечение (часть 3). Высвобождаемые средства не изымаются из системы, а остаются в ней и перераспределяются следующим образом:

— часть направляется на усиление частей 1 и 2 (развитие профилактики, инфраструктуры оздоровления, обучение специалистов);

— часть — на стимулирование медицинских организаций, добившихся наилучших показателей по снижению заболеваемости среди прикрепленного населения.

Таким образом, успех профилактики приносит системе не потерю доходов, а дополнительный ресурс на развитие. У медицинских учреждений появляется прямая экономическая мотивация работать на здоровье, а не на количество обращений. Лекарства и услуги перестают быть целью обогащения, становясь инструментом достижения цели — здоровья.

Предложенные пропорции финансирования (34/33/33) являются стартовыми и могут корректироваться по результатам пилотного внедрения в отдельных регионах. Выбор пропорций обоснован логическим приоритетом задач: часть 1 требует большего ресурса, поскольку формирует культуру здоровья с нуля; части 2 и 3 равнозначны по затратам, так как требуют сопоставимой инфраструктуры.

Литература:

1. Постановление Правительства РФ от 29 декабря 2025 г. № 2456 «О Программе государственных гарантий бесплатного оказания гражданам медицинской помощи на 2026 год и на плановый период 2027 и 2028 годов» // Собрание законодательства РФ. — 2026. — № 1. — Ст. 45.
2. Федеральный закон от 02.12.2025 № 412-ФЗ «О бюджете Федерального фонда обязательного медицинского страхования на 2026 год и на плановый период 2027 и 2028 годов» // Российская газета. — 2025. — 5 декабря.
3. Шишкин С. В. Реформы финансирования российского здравоохранения / С. В. Шишкин. — М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2024. — 312 с.
4. Улумбекова Г. Э. Здравоохранение России: что надо делать. Научное обоснование «Стратегии развития здравоохранения РФ до 2035 года» / Г. Э. Улумбекова. — 3-е изд. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2024. — 480 с.
5. Власов В. В. Экономика здравоохранения: учебное пособие / В. В. Власов. — М.: Медицина, 2024. — 256 с.
6. Налоговый кодекс Российской Федерации. Часть вторая от 05.08.2000 № 117-ФЗ (ред. от 28.12.2025) // Собрание законодательства РФ. — 2000. — № 32. — Ст. 3340.
7. OECD. Health at a Glance 2025: OECD Indicators. — Paris: OECD Publishing, 2025. — 280 p.
8. World Health Organization. Global Spending on Health: Rising to the Pandemic's Challenges. — Geneva: WHO, 2025. — 112 p.

5. Заключение

Предложенная альтернативная модель финансового механизма в системе здравоохранения позволяет решить ключевое противоречие действующей системы, построенной по принципу «плата за услугу». Модель обладает следующими преимуществами:

1. Логическая замкнутость: денежные потоки распределены на три компонента с четко определенными функциями, границы между которыми прозрачны.

2. Мотивация граждан: механизм софинансирования при отказе от профилактики создает экономический стимул к участию в здоровьесберегающих программах.

3. Мотивация бизнеса: система налоговых льгот делает инвестиции в профилактику экономически выгодными.

4. Мотивация медицинских организаций: система перестает быть заинтересованной в росте заболеваемости, поскольку больницы получают финансирование не только за лечение, но и за профилактику, а успех профилактической работы приносит дополнительный ресурс на развитие.

Предложенная модель может быть рекомендована для пилотного внедрения в отдельных регионах Российской Федерации с последующей оценкой эффективности и масштабированием при положительных результатах.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 14 (617) / 2026

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

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

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

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

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 15.04.2026. Дата выхода в свет: 22.04.2026.

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

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

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.