

*** Педагогика

{{{The role of artificial intelligence as a digital apprentice in the educational and developmental process}}

Abduazizova Veronika Vadimovna, phd, associate professor

Namangan State Technical University (Uzbekistan)

Akbarova Azizakhon Akhmat kizi, lecturer

Namangan State Institute of Foreign Languages (Uzbekistan)}}

This article analyzes the role of artificial intelligence as a digital apprentice in the educational and developmental process. The main focus is on the role of language and literature in the formation of an individual's spirituality and the possibilities and limitations of artificial intelligence in this process. While acknowledging that artificial intelligence can serve as a helpful tool for students, the author reasonably argues that it cannot fully replace the role of a morally and educationally well-rounded teacher. The article provides a balanced analysis of the positive and negative impacts of AI on language and literature, emphasizing the crucial role of the spirit of mentorship, national values, and literary heritage. This article serves as a valuable theoretical and practical resource for educators, researchers, and young people who are seeking ways to harmonize modern technologies with spiritual and moral education.

Keywords: *artificial intelligence, digital education, individual spirituality, language and literature, aesthetic education, teacher-student relationships, national identity, moral education, literary heritage, harmony of technology and spirituality.*

{{{Роль искусственного интеллекта как цифрового ученика}}

в образовательном и воспитательном процессе

Абдуазизова Вероника Вадимовна, PhD, доцент

Наманганский государственный технический университет (Узбекистан)

Акбарова Азизахон Ахмат кизи, преподаватель

Наманганский государственный институт иностранных языков
(Узбекистан)}}

В данной статье рассматривается роль искусственного интеллекта как «цифрового ученика» в процессе обучения и воспитания. Основное внимание уделено значению языка и литературы в формировании духовности личности, а также возможностям и ограничениям использования искусственного интеллекта в этом процессе. Автор признаёт, что ИИ может служить вспомогательным инструментом для учащихся, однако подчёркивает, что он не способен в полной мере заменить учителя в духовно-нравственном воспитании. В статье сбалансировано анализируется как положительное, так и отрицательное влияние ИИ на язык и литературу, выделяется решающая роль учителя, национальных ценностей и литературного наследия. Материал может быть полезен преподавателям, исследователям и молодёжи, ищащим пути гармоничного сочетания современных технологий с духовно-нравственным воспитанием.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровое образование, духовность личности, язык и литература, эстетическое воспитание, отношения учителя и ученика, национальная идентичность, этическое воспитание, литературное наследие, гармония технологий и духовности.

Introduction

Times are changing, technologies are developing, yet the spiritual growth, moral purity, and formation of a conscious individual remain always relevant. One of the key factors in an individual's development is language and literature, that is, the roots of national thinking and aesthetic education. In today's digital age, artificial intelligence (AI) is increasingly penetrating our lives. It teaches, writes stories, and even creates poetry [1]. This raises the question: Can artificial intelligence, as a digital apprentice, serve spirituality? How is national language

and literature protected or lost through it? Can Artificial Intelligence Serve Spirituality as a Digital Apprentice?

Artificial intelligence (AI), with its rapidly developing capabilities, is being used as an important tool in education, medicine, industry, and other fields. As a digital apprentice, AI has the potential to serve spirituality, but this service may be limited and mechanical. Let us consider the ways in which AI can serve spirituality:

1. **Creating Educational Materials:** Artificial intelligence can assist in creating educational materials, such as lessons on ethics, spiritual teachings, or socio-cultural topics. However, this provides the opportunity to create automated educational materials rather than designing philosophical foundations and spiritual values.

2. **Interactive Education:** Spiritual and moral concepts can be taught interactively through AI. For example, AI can simulate ethical dilemmas and provide the opportunity to discuss them. However, in this process, AI, based on the forms it has created, does not take into account the heart and soul of a real human being.

3. **Analyzing Changes and Providing Advice:** Artificial intelligence may encounter difficulties when making ethical and spiritual decisions. Its capabilities are limited to analyzing data and making mechanical decisions, but it cannot provide precise and deep advice based on human heart and spirituality.

Analysis of literature and methods

«Artificial Intelligence: Theory, Practice, and Prospects» — A scientific article written by authors from the National University of Uzbekistan, which provides a detailed analysis of the application of artificial intelligence in various fields, especially in education, and its prospects for development.

«Information Technologies and Artificial Intelligence» — A monograph written by professors and teachers from the Tashkent University of Technology. This work discusses the role of artificial intelligence in the educational process and

how it affects students. The book provides specific examples of the development and effective use of technologies in education.

«Computer Networks and Artificial Intelligence» — A book written by A. Usmonova (2020), which discusses the connections between artificial intelligence and computer networks and their integration into education [1].

«Using Information Technologies in Teaching» — A book by A. Qodirov (2019), which discusses how information technologies are used in the educational process and the role of artificial intelligence in education. It shows how artificial intelligence can optimize students' learning processes, ease teachers' work, and improve the quality of education [2].

«Spiritual Education of Youth: Problems and Solutions» — A work by M. Usmonova (2021), which discusses the possibilities of using artificial intelligence in the field of spiritual education. This article explores the use of artificial intelligence to cultivate moral values and analyzes its role in the spiritual education of students [3].

«Information Technologies and Education: Theory and Practice» — A scientific article by I. Yuldashev (2020), which explores the use of information technologies in the educational system and the impact of artificial intelligence on pedagogical processes [4].

– In «**Artificial Intelligence: Theory, Practice, and Prospects**», the role of artificial intelligence in the educational process is discussed. The advantages and disadvantages of using AI in students' learning processes are analyzed. The article also presents the prospects, social, and moral consequences of introducing artificial intelligence into the education system.

– In the book «**Using Information Technologies in Teaching**», a detailed analysis is presented of the use of artificial intelligence in the educational process, the opportunities it creates for both teachers and students, and its impact on the quality of education. The book illustrates how AI can be used to create individually tailored lessons for students, ease teachers' work, and optimize the educational process.

– In «**Computer Networks and Artificial Intelligence**», the development of information technologies and artificial intelligence and their entry into the education system, reshaping the learning process, are discussed. Technical aspects of integrating AI into pedagogical systems, particularly algorithms and automated systems, are also detailed [5].

Studying the Role of Artificial Intelligence as a Digital Apprentice in the Educational and Developmental Process. This article utilizes the following methods based on scientific research and real-world practice:

1. Empirical Research (Surveys and Interviews)

Data Collection: Conducting surveys and interviews among students, teachers, and education professionals to gather information on the impact of using artificial intelligence in the educational process. This method helps collect real-life experiences and opinions from students and teachers, as well as providing a clear understanding of the practical role of AI as a digital apprentice in daily life.

2. Content Analysis

Data Collection: Studying how teachers use artificial intelligence in their work. Through this method, innovations, articles, blogs, and scientific research related to education and training processes can be analyzed. It allows for a broader, systematic, and in-depth analysis of data, providing insights into how artificial intelligence is being used in practice and the changes it has brought about.

3. Experimental Research

Data Collection: Conducting experiments aimed at changing the educational process using artificial intelligence. For example, assessing students' knowledge using AI or studying the effectiveness of teaching methodologies. This method allows for precise measurement of AI's impact on education, leading to scientifically reliable and accurate results.

4. Qualitative Research (Case Study)

Data Collection: Analyzing the activities of individual students or teachers in specialized educational institutions where artificial intelligence is applied. Studying special cases and changes in the educational process. This method

provides a deep understanding of how AI works in the educational process through specific cases and practices. It also highlights the problems and opportunities that arise in the education system.

Results and discussion

The use of artificial intelligence in the educational and developmental process creates opportunities to enhance students' learning quality, ease teachers' workload, and effectively manage the overall education system. The results of the research are expressed in the following main directions:

1. **Personalized Education:** Artificial intelligence helps create lessons and materials tailored to students' individual needs. This, in turn, increases students' interest in the learning process and significantly improves their success. AI systems analyze students' strengths and weaknesses, making learning more effective.

2. **Interactive and Innovative Lessons:** As a digital apprentice, AI plays a crucial role in creating interactive and gamified lessons. Special programs, such as virtual assistants, robots, and simulators, are used to make the learning process engaging and interesting for students. This, in turn, enables the development of students' spiritual and intellectual potential.

3. **Easing Teachers' Workload:** Artificial intelligence provides teachers with the ability to quickly and accurately assess students' knowledge. This helps teachers offer individual assistance to students, identify their weak points, and improve the quality of education. With AI systems, teachers can organize lessons more effectively, which contributes to the overall development of students.

4. **Data Analysis and Assessment:** Another significant advantage of artificial intelligence is its ability to continuously analyze students' learning processes. By analyzing students' activities, AI systems can provide individual recommendations, helping to improve students' achievements and abilities.

5. **Spirituality and Moral Values:** The application of artificial intelligence in the educational and developmental process can raise issues, especially in the realm of moral and spiritual education. Human interactions and

emotional approaches may be lost. Therefore, special attention must be given to developing spirituality when implementing artificial intelligence in education.

The application of artificial intelligence in the educational and developmental process creates opportunities to enhance the quality of students' learning, ease teachers' workload, and effectively manage the overall education system. The results of the research are expressed in the following main discussions:

1. Communication Between Teachers and Students: Although artificial intelligence is integrated into the educational process, the role of teachers in human interaction and providing spiritual lessons may change. Despite AI systems being capable of providing knowledge to students, the teacher's emotional support and individual communication play a crucial role in developing students' spiritual and moral aspects. Therefore, it is important to consider human aspects when using AI in the educational process.

2. Impact of Artificial Intelligence on Education Quality: The integration of artificial intelligence into education opens up great opportunities for improving education quality. For example, AI can help create personalized lessons, interactive materials, and new methods of evaluating lessons for students. This, in turn, helps to develop students' spiritual and intellectual potential. However, AI also has certain limitations. Human interaction and emotional support remain essential.

3. High Demand for Technology: Integrating artificial intelligence into the education system requires a large amount of technological resources. This could be a problem, especially in resource-poor areas and developing countries. To effectively use AI in education, it is essential to improve teachers' qualifications, increase attention to technology, and enhance technical infrastructure.

4. Ethical Issues: The use of artificial intelligence in the educational and developmental process may raise ethical concerns. AI systems may involve risks related to collecting and using personal data, which could violate students' privacy

rights and lead to ethical problems. Therefore, it is essential to apply ethical principles when using AI in education.

5. Spirituality and Moral Values: It is important to consider the role of artificial intelligence in providing moral and spiritual lessons to students. AI systems can provide students with accurate information, but it is difficult to fully monitor their emotional and spiritual development. The ability of artificial intelligence to convey moral values to students may be limited, and therefore, caution is needed when using it in education.

Advantages:

1. Adapting to Students' Individual Needs: The application of artificial intelligence in education helps create personalized learning materials based on students' learning styles. This makes the learning process more efficient and interesting for students.

2. Optimization of the Educational Process: AI assists teachers in creating educational materials and delivering lessons in an interactive way, helping make the education system more effective.

3. Fast and Efficient Data Analysis: With the capabilities of AI, it is possible to analyze students' learning processes and make necessary adjustments. This helps teachers evaluate the success of individual and group students.

Disadvantages:

1. Loss of Human Aspects: The application of artificial intelligence in education may sometimes reduce important factors such as human relationships and the teacher's emotional support. When students require human interaction, moral, and ethical lessons, it is difficult to convey these aspects through automated systems.

2. High Demand for Technology and Resources: The effective functioning of artificial intelligence requires high-level technological infrastructure and resources. This could create demands that are difficult to meet in some places.

3. Security and Privacy Issues: Along with the use of artificial intelligence in education, the protection of students' personal data becomes an

important issue. The data collected through systems could pose risks of illegal use and data breaches.

Conclusion

Artificial intelligence is a valuable assistant in modern education, creating many conveniences as a digital apprentice. However, in shaping an individual's spirituality, it should be considered not as the main tool, but as a supplementary one. Language and literature are the roots of spirituality, which should be nurtured not by technology, but by the human heart and the spirit of mentorship. Therefore, the conscious use of artificial intelligence, while placing our native language and literature in the first place as tools for moral education, is our priority task. The application of artificial intelligence as a digital apprentice in the educational and developmental process creates opportunities to significantly improve the quality of students' learning, ease teachers' workload, and effectively manage the education system. Nevertheless, the limitations of artificial intelligence in considering human factors and ethical issues remain relevant. Therefore, when using artificial intelligence effectively in education, it is crucial to maintain caution, ethics, and human interaction. Spiritual education and moral values must be conveyed to students in harmony with artificial intelligence.

References:

1. Qurbanova K., Yakubova O. The Role of Artificial Intelligence in the Educational Process. AMERICAN Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education. Volume 3, Issue 2, 2025 ISSN (E): 2993–2769.
2. Joanna Rosak-Szyrocka. The role of artificial intelligence in digital education. Scientific Papers of Silesian University of Technology Organization and Management Series 2024(195):477–499. DOI:[10.29119/1641-3466.2024.195.29](https://doi.org/10.29119/1641-3466.2024.195.29)
3. Boymurodov A. X. The role of artificial intelligence platforms in education. European Journal of Pedagogical Initiatives and Educational Practices. Vol. 2 No. 12 (2024): EJPIEP.

4. Cahyono, Mulki Siregar, etc. The Role of Artificial Intelligence in Modern Education: Empowering Learning Process through Advanced Learning Technologies. DOI: <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i12-36>

5. Aniella Mihaela Vieriu, Gabriel Petrea. The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. Educ. Sci., 2025. Vol 15. № 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>

{{{Воспитание правовой культуры учащихся на уроке обществознания}}

Аленькина Анна Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Ужан Ольга Юрьевна, кандидат педагогических
наук, доцент

Сибирский государственный индустриальный университет (г.
Новокузнецк)}

Статья посвящена анализу педагогических подходов к формированию у учащихся средних и старших классов правосознания, уважения к закону и навыков применения правовых знаний в реальных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: воспитание, правовая культура, урок обществознания.

Современное общество стремительно меняется, делая правовую культуру важным аспектом гражданской зрелости. Рост социальной нестабильности, цифровая среда и расширение юридических возможностей усиливают потребность формировать у учащихся понимание права, умение применять законы и уважать право как инструмент справедливости и социального порядка.

Уроки обществознания важны для воспитания правовой культуры молодёжи, развития умения ориентироваться в законах, уважения прав других, формирования ответственности и снижения правонарушений.

Обществознание интегрирует правоведение, политологию и этику, изучая право в социальном, историческом и моральном контексте. Активные методы вроде деловых игр, анализа медиа и общения с экспертами развивают ответственность, эмпатию и гражданскую позицию. Однако эффективность воспитания правовой культуры напрямую зависит от системности подхода. Крайне важно сочетать теоретическую базу с практико-ориентированными заданиями, учитываяющими возрастные особенности учащихся.

Правовая культура формируется в школе благодаря курсу «Обществознание». Ведь именно в подростковом возрасте закладываются основы мировоззрения, формируются ценности и убеждения, влияющие на всю дальнейшую жизнь. Школьники учат теорию права на уроках обществознания, а практические занятия помогают разобраться, как законы работают в реальной жизни, научить отстаивать свои права и исполнять обязанности. Это способствует развитию правового сознания, умения защищать свои права и выполнять обязанности. Правовая культура — это знание и уважение законов, умение действовать согласно правопорядку.

Правовая культура — это системное явление, включающее:

- знания: она подразумевает глубокое понимание ключевых понятий и норм российского законодательства;
- ценности: уважение к закону, справедливости, правам человека;
- практические навыки: умение применять правовые нормы в жизни, защищать свои права, придерживаться нравственных ориентиров.

Это важно, так как без интеграции всех трёх компонентов правовая культура становится формальной. Как отмечает Л. А. Петручак, синтез знаний, ценностей и навыков обеспечивает «правовую зрелость» личности и общества, формируя основу для правового государства [4]. Н. В. Громова, отмечала, что правовое воспитание должно быть направлено не на запоминание норм, а на формирование гражданской идентичности [1, с. 45].

Недостаток правового воспитания вызывает правовой нигилизм — отрицательное отношение к законам, отказ следовать законодательству.

Причинами становятся низкая осведомленность, плохой пример взрослых и недостаток воспитания. Последствия — нарушение закона, сложности защиты прав и снижение морального уровня. Низкая правовая культура приводит к правовому бессилию: ученики не верят в силу законов и не умеют защищать свои права.

Например, одиннадцатиклассница утверждает, что не сможет добиться качественного образования, несмотря на гарантии статьи 43 Конституции РФ. Для борьбы с таким отношением необходимы курсы по праву, интерактивные занятия и повышение общего уровня правовой грамотности. Гавриш Е. М. говорит о том, что правовой нигилизм среди подростков часто связан с недоверием к институтам власти и убеждением в неработоспособности законов. Для его преодоления предлагается использовать сравнительные кейсы (например, сопоставление защиты прав потребителей в РФ) и социальные проекты, такие как «Мониторинг правоприменения в школе», где ученики анализируют соблюдение своих прав на образование и безопасность [2].

Модуль «Право в жизни» превращает теоретические знания в практику. Например, ученики на уроке обществознания при изучении темы «Гражданские правоотношения и обязательства» составляют претензию продавцу неисправного телефона, применяя Закон «О защите прав потребителей». Они учатся оформлять документ, указывать данные и требовать возврат денег, приобретая полезные юридические навыки.

Проект «Правовой навигатор». Урок обществознания на тему «Конституционные права и свободы», где учащиеся выявляют правовые проблемы сверстников, разрабатывают инструкции по защите прав (жалобы в школу, защита от онлайн-мошенничества), выпускают информационные материалы и проводят презентации для младших классов, проводят социальный эксперимент по возврату товара без чека, доказывая пользу знания законов.

Межпредметная связь может наблюдаться в обществознании и литературе. Например, тема урока «Прав собственности», где анализируется роман А. С. Пушкина «Дубровский» сквозь призму защиты права собственности и проблемы фальсификации документов. Изучение исторического опыта XIX века и сравнение с современными механизмами государственного учета недвижимости — Единого государственного реестра недвижимости.

Воспитание правовой культуры на уроках обществознания — важная социальная миссия учителя. Цифровизация и современные вызовы требуют комплексного подхода: знания законов, уважения к ним и понимания роли права в защите свободы и общего блага. Школа учит не только знанию законов, но и применению их в реальных ситуациях. Для этого используются проектная деятельность и межпредметные связи в обучении. Особое внимание уделяется борьбе с правовым нигилизмом через активную правоприменительную практику.

Учителям предлагается перейти от традиционного изложения материала к проблемному обучению, активному обсуждению острых тем и использованию цифровых инструментов. Очень важен дух открытости и доверительного общения на уроках: нужно поощрять обсуждение острых и неприятных тем, связанных с коррупцией, несовершенством законов и несправедливыми судебными решениями, что помогает ученикам осознать право как живой и развивающийся феномен, зависящий от каждого гражданина.

Воспитание правовой культуры — это долгий путь, где каждый урок становится шагом к формированию гражданской зрелости. Педагогическая задача — дать ученикам не просто знания, а инструменты для ответственного участия в жизни правового общества. «Право существует для жизни, а не жизнь для права» — цитата русского юриста А. Ф. Кони. Именно этот принцип должен лежать в основе каждого нашего занятия.

Литература:

1. Громова, Н. В. Формирование правовой культуры учащихся в процессе обучения обществознанию / Н. В. Громова. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. — 180 с.
 2. Гавриш Е. М. Правосознание как элемент правовой культуры школьников // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 2. — С. 208–210.
 3. Воспитание правовой культуры учащихся [Электронный ресурс] // Солнце Света: образовательный портал. — URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/vospitanie-pravovoy-kultury-uchashchihsy.23806633478>.
 4. Петручак Л. А. Правовая культура как детерминанта современного российского общества. — М.: Юриспруденция, 2012. — 396 с
- ***

{{{Ключевые компетенции ХХI века в современном образовании}}

Бойко Ольга Игоревна, преподаватель

Краснодарское президентское кадетское училище}}}

*Знание — это то, что наиболее существенным образом возвышает
одного человека над другим.*

Джозеф Аддисон

В современном мире, где изменения происходят с невероятной скоростью, роль определенных личностных качеств стала особенно значимой. Ранее необязательные навыки, такие как способность быстро адаптироваться к новым условиям, осваивать новые профессии и области знаний, а также умение находить общий язык с людьми из разных культур и профессий, теперь стали необходимыми для успешной жизни в обществе. Эти качества принято называть «ключевыми компетенциями». В последние

годы образовательные системы по всему миру начали осознавать важность этих навыков и переходить от традиционного подхода, сосредоточенного на передаче предметных знаний, к более современным методам обучения, которые акцентируют внимание на развитии ключевых компетенций, или, как их еще называют, навыков XXI века. Эти навыки включают в себя критическое мышление, креативность, сотрудничество и коммуникацию, известные как 4К-компетенции.

Ключевые компетенции XXI века в современном образовании — это не просто набор знаний и умений, а комплекс навыков, необходимых для успешной адаптации и самореализации в быстро меняющемся мире. Они выходят за рамки традиционных академических дисциплин и фокусируются на развитии способностей, которые позволяют эффективно учиться, работать и жить в условиях глобализации, цифровизации и непрерывного потока информации.

Можно выделить несколько групп ключевых компетенций:

1. Компетенции обучения:

- Критическое мышление: Способность анализировать информацию, выявлять закономерности, формулировать собственные суждения и принимать обоснованные решения.
- Креативность: Способность мыслить нестандартно, генерировать новые идеи, находить необычные решения и создавать что-то новое.
- Умение учиться: Способность к самообразованию, постоянному пополнению знаний и развитию новых навыков.

2. Компетенции взаимодействия:

- Коммуникация: Умение эффективно общаться устно и письменно, слушать, аргументировать свою точку зрения, работать в команде.
- Коллaborация (сотрудничество): Способность работать в команде, распределять роли, достигать общих целей, учитывать мнения других.

– Межкультурная компетентность: Умение понимать и уважать культурные различия, эффективно взаимодействовать с представителями разных культур.

3. Инструментальные компетенции:

– ИКТ-компетентность: Уверенное владение информационными и коммуникационными технологиями, умение использовать их для обучения, работы и общения. *Информационная грамотность: Способность находить, анализировать, оценивать и использовать информацию из различных источников.

4. Личностные компетенции:

– Ответственность: Способность брать на себя ответственность за свои действия и решения.

– Адаптивность: Умение приспосабливаться к изменяющимся условиям, быстро осваивать новые знания и навыки.

– Самоорганизация: Умение планировать свое время, расставлять приоритеты, достигать поставленных целей.

– Лидерство: Способность вдохновлять и мотивировать других, вести их за собой.

Развитие 4К-компетенций на занятиях по иностранным языкам является ключевым элементом успешного образования кадет. Эти навыки, обеспечивают учащимся возможность эффективно адаптироваться к современным условиям. Уроки иностранного языка представляют собой уникальную платформу для интеграции этих компетенций, так как они способствуют не только изучению языка, но и формированию межкультурной осведомленности и умения работать в команде. Акцент на 4К-компетенции позволяет кадетам развивать гибкость мышления и навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности в будущем. Внедрение различных методик и активных форм обучения в процессе формирования этих компетенций создает динамичную и увлекательную образовательную среду, где кадеты могут развивать свои способности. Таким

образом, внимание к формированию 4К-компетенций на уроках иностранного языка становится важнейшим аспектом подготовки будущих специалистов, готовых к вызовам современного мира.

Атлас новых профессий выделяет системное мышление как один из самых важных навыков будущего, который невозможно развивать без креативного подхода и критической оценки информации. Чтобы выпускник был готов принять вызовы и правильно действовать в условиях быстро меняющегося мира, уже недостаточно снабдить его только системой прочных знаний. Нам, современным педагогам, понятно, насколько важно развитие не только так называемых hard skills, где недостаточно умения просто тянуть, но и soft skills, где умение работать в команде и договариваться, кооперироваться, мыслить креативно чрезвычайно важно. Необходимо отметить, что данные навыки способствуют раскрытию личностного потенциала учащихся. Способности к творческому мышлению, критической оценке информации и общению важны не только в учебе и трудовой деятельности, но и в жизни в целом. Они помогают формировать стратегии для достижения целей и решать разнообразные проблемы. Социальные навыки и решения проблем становятся особенно актуальными, что подчеркивает взаимосвязь когнитивного и эмоционального развития.

Формирование 4К-компетенций — это длительный и многоэтапный процесс, требующий от учителя постоянного самосовершенствования и использования инновационных методов преподавания. Но результаты оправдывают затраченные усилия, так как выпускники получают не только знания английского языка, но и ценные навыки, которые помогут им в дальнейшей жизни и карьере.

В заключении хотелось бы отметить, что современное образование стремится к формированию всесторонне развитой личности, способной к самореализации и успешной жизни в XXI веке. Поэтому развитие ключевых компетенций становится основной задачей образовательного процесса. Это достигается через использование активных методов обучения,

проектной деятельности, работы в группах, интеграции знаний из разных предметных областей и применения современных технологий.

Литература:

1. Осмоловская И. М., Сериков В. В. «Современный учебник. Формирование ключевых навыков человека XXI века»: методическое пособие для авторов учебников, экспертов, учителей. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022.
2. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. «Четырёхмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха». — М.: Издательская группа «Точка», 2018.
3. Avdeenko A. N., Л. Денисова, К. Краснянская и другие (2018) «Creativity for everyone: Integrating Encouragement of 21st Century Skills in Russian Schools».
4. UNESCO (2019) «Education for Sustainable Development Goals: learning objectives UNESCO 2017».

{{{Использование цифровых и дистанционных образовательных технологий в начальной школе}}

Быхалова Ксения Владимировна, учитель начальных классов;

Фокина Мария Михайловна, учитель начальных классов

АНО СОШ «Академическая гимназия» (г. Москва)} } }

В статье рассматриваются особенности применения цифровых и дистанционных образовательных технологий в начальной школе в контексте реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования цифровой грамотности у младших школьников и повышения качества образования

посредством интеграции современных технических средств в учебный процесс.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии; дистанционное обучение; начальная школа; цифровые ресурсы; электронные образовательные платформы; мультимедийные технологии; информационно-образовательная среда.

Современное российское образование находится в фазе активной цифровой трансформации, что особенно заметно в начальной школе, где формируются основы учебной мотивации, цифровой грамотности и познавательной активности младших школьников. В условиях стремительного развития информационно-коммуникационных технологий возрастает необходимость интеграции цифровых и дистанционных образовательных решений в образовательный процесс, обеспечивая его вариативность, интерактивность и персонализацию. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования подчёркивает «необходимость формирования у обучающихся универсальных учебных действий, в том числе с использованием современных цифровых средств обучения» [7].

Актуальность исследования обусловлена потребностью педагогов начальной школы в эффективных и методически обоснованных подходах к использованию цифровых и дистанционных образовательных технологий. Практика последних лет, особенно в условиях вынужденного дистанционного обучения, показала как потенциал цифровых ресурсов, так и трудности их применения от нехватки методических разработок до недостаточной цифровой компетентности отдельных категорий педагогов.

Целью настоящей статьи является систематизация теоретических и практических аспектов использования цифровых и дистанционных технологий в начальной школе, а также выявление условий, способствующих повышению эффективности их применения. В центре внимания —

возрастные особенности младших школьников, требования стандарта, технические и методические возможности современной школы.

Цифровые образовательные технологии представляют собой совокупность методик, инструментов и цифровых ресурсов, применяемых в образовательном процессе с целью повышения его эффективности, доступности и интерактивности. Согласно определению К. Г. Кязимова, это «комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих обработку, передачу и отображение информации, направленных на повышение эффективности учебного процесса», — подчёркивает Н. А. Руднова [5]. В начальной школе данные технологии играют особую роль, так как позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся, повышают мотивацию к обучению и создают условия для активного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

А. В. Нечагина под дистанционными образовательными технологиями понимает формы организации обучения, при которых преподавание и обучение происходят при опосредованном, преимущественно сетевом взаимодействии педагога и ученика [3]. В условиях начальной школы это требует особого подхода к выбору форматов и содержания: обучение должно сопровождаться визуализацией, интерактивными заданиями и контролем обратной связи в простой и доступной форме.

Исходя из практики, можно выделить следующие основные виды цифровых и дистанционных технологий, применяемых в начальном образовании:

- Мультимедийные технологии — включают использование презентаций, аудио- и видеоматериалов, способствующих повышению наглядности и эмоциональной вовлечённости [1].
- Интерактивные платформы и тренажёры — такие как «ЯКласс», «Российская электронная школа», «Учи.ру», предназначены для самостоятельной или совместной работы учащихся по предметам в игровой форме [4].

- Виртуальные классы и цифровые лаборатории — позволяют проводить занятия и эксперименты, недоступные в обычных условиях (например, моделирование природных явлений или анатомических процессов) [3].

- Проектные и игровые технологии с цифровой поддержкой — способствуют развитию критического мышления, творческого подхода и навыков коллективной работы [2].

- Средства дистанционного общения — мессенджеры, видеосвязь, электронные дневники и платформы для домашних заданий, обеспечивающие постоянный контакт между учителем, учащимися и родителями [5].

Таким образом, разнообразие видов цифровых и дистанционных технологий создаёт широкие возможности для модернизации образовательного процесса в начальной школе. Однако их выбор и применение должны быть строго ориентированы на возрастные и психологические особенности младших школьников, а также сопровождаться методической поддержкой педагога.

Особенности внедрения цифровых и дистанционных технологий в образовательный процесс начальной школы обусловлены как возрастными характеристиками учащихся, так и спецификой педагогической деятельности. В отличие от старших школьников, младшие ученики требуют более наглядных, эмоционально насыщенных и игровых форм подачи материала, что накладывает определённые требования к подбору цифровых инструментов и форм их применения. Как отмечает У. М. Раджабов, «использование цифровых технологий способствует развитию интереса к обучению, формирует у детей устойчивую мотивацию и повышает активность на уроке» [4].

Согласно Ж. Ж. Касымбековой в практической деятельности педагогов начальной школы получили распространение интерактивные доски, образовательные платформы (например, «ЯКласс», «Учи.ру», «Российская

электронная школа»), видеоуроки, электронные рабочие тетради и онлайн-тесты. Применение мультимедийных презентаций, анимаций и обучающих видеороликов позволяет формировать у младших школьников целостное представление об изучаемом материале, активизировать зрительное восприятие и развивать визуально-пространственное мышление [1].

Примеры из педагогической практики показывают высокую эффективность проектных заданий с цифровой поддержкой, где ученики могут создавать мини-презентации, ментальные карты, участвовать в виртуальных экскурсиях. Т. И. Киселева, приводит примеры использования цифровых ресурсов в ходе реализации внеурочной деятельности, они направлены на развитие познавательных интересов: «Интерактивная библиотека», «Образовательная галерея», обучающие платформы с игровыми элементами, что способствует углублению знаний и развитию метапредметных навыков [2].

Однако наряду с положительными примерами педагоги сталкиваются с определёнными трудностями. Г. Г. Чеснокова [6] и Н. А. Руднова [5], выделяют: низкий уровень цифровой грамотности у части учителей, особенно старшего возраста; ограниченность технической базы школ; недостаточная методическая проработка цифровых сценариев занятий. Кроме того, А. В. Ничагина [3] указывает, что в условиях дистанционного обучения возникает необходимость тесного взаимодействия с родителями младших школьников, которые не всегда обладают необходимыми навыками цифровой поддержки ребёнка.

Таким образом, успешность использования цифровых и дистанционных технологий в начальной школе зависит от сочетания нескольких факторов: профессиональной готовности педагога, наличия качественной цифровой инфраструктуры, возрастной адекватности используемых инструментов и методической продуманности образовательного процесса.

Литература:

1. Касымбекова Ж. Ж. Инновационные технологии современного урока в начальной школе // Международный научно-исследовательский журнал. — 2024. — № 2 (95). — С. 95–97.
2. Киселева Т. И. Цифровые образовательные ресурсы развития познавательных интересов младших школьников во внеурочной деятельности // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2021. — Т. 21, вып. 4. — С. 456–459.
3. Ничагина А. В. Использование электронных образовательных ресурсов в информационной образовательной среде // Пространство педагогических исследований. — 2025. — Т. 2, № 1 (5). — С. 53–68.
4. Раджабов У. М. Использование цифровых технологий в начальном школьном образовании // Проблемы науки. — 2024. — № 2. — С. 49–51.
5. Руднова Н. А., Корниенко Д. С., Смирнова Я. К. Особенности использования цифровых образовательных инструментов учителями школ // Интеграция образования. — 2025. — Т. 29, № 1. — С. 154–170.
6. Чеснокова Г. Г. Эволюция цифровых технологий в школьном образовании: от прошлого к будущему // Вестник науки. — 2025. — Т. 4, № 5 (86). — С. 845–848.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). — М.: Министерство просвещения РФ, 2021. — 29 с.

{{{Нетрадиционные техники рисования и их роль в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста}}

Гайдина Ольга Николаевна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад № 23» г. Перми}}}

Статья посвящена рассмотрению влияния нетрадиционных техник рисования на развитие творческих способностей детей дошкольного возраста. Раскрываются преимущества использования нетрадиционных методов, приведены конкретные примеры и обоснована целесообразность их включения в учебно-воспитательную деятельность дошкольных учреждений.

Ключевые слова: нетрадиционные техники рисования, творческие способности, дошкольники, педагогические технологии, изобразительная деятельность.

Введение

Развитие творческих способностей является важной задачей в современном образовании. Особенно важным периодом для этого считается дошкольный возраст, когда ребёнок проявляет большую склонность к играм и активной деятельности. Один из лучших способов для раскрытия творческого потенциала детей — это использование нетрадиционных техник рисования. Данные методы отличаются от классической палитры кистей и красок, давая детям возможность попробовать новое и нестандартное.

Что такое нетрадиционные техники рисования?

Нетрадиционные техники рисования — это особая группа методов, отличающихся от обычного рисования кистью и красками. Среди них выделяются такие техники, как:

- рисование пальчиками и ладошками,
- отпечатки картошки и овощей,
- печати из морских ракушек и пробки,
- техника набрызга и кляксографии,
- рисование зубами, воздушными шарами, свёклой и сахаром,
- комбинирование различных материалов (например, рисование на песке, воде, ткани).

Все эти техники объединяет одно: они открывают ребёнку совершенно иной подход к изобразительному искусству, дают пространство для самовыражения и экспериментирования.

Значение нетрадиционных техник в развитии творческих способностей

Польза нетрадиционных техник для детей огромна:

- развитие воображения и креативности,
- снижение страхов перед ошибками,
- увеличение желания узнавать новое,
- развитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации,
- получение ярких положительных эмоций.

Примеры техник и их влияние на детей

Рассмотрим подробнее несколько основных техник и их роль в развитии ребёнка:

1. Рисование пальчиками и ладошками. Малышам бывает сложно держать кисть или карандаш, поэтому рисование пальцами позволяет избавиться от напряжения и сосредоточиться на самом процессе. Одновременно развивается мелкая моторика, которая важна для последующего овладения письмом.

2. Оттиск картошки и овощей. Техника предполагает создание оттисков, используя разрезанные пополам корнеплоды. Картофель, морковь, яблоко и тыква отлично подходят для этого метода. Дети учатся сочетать цвета, составлять композицию и получать удовольствие от игрового элемента процесса.

3. Техника набрызга и кляксографии. Метод набрызга подразумевает распределение краски с помощью кисти или зубной щётки. Кляксография основана на попадании капель краски на бумагу и последующем повороте листа для распространения пятен. Обе техники позволяют детям наблюдать, как случайные элементы образуют интересный рисунок, развивая их фантазию и восприятие формы.

4. Комбинация различных материалов. Смешивание разных типов поверхностей и материалов, таких как песок, вода, соль, семена, облегчает детям экспериментирование и обучение новому. Например, рисование песком на влажном полотне добавляет трёхмерности изображениям и вызывает сильный отклик у детей.

5. Другие техники. Существуют и другие неординарные техники, такие как рисование ногами, волнистым маркером, полировкой машин маслом и другими экзотическими материалами. Хотя они редко применяются в учебных заведениях, их пример подчеркивает широту возможных подходов.

Опыт ведущих педагогов

Многие известные российские специалисты обращались к проблемам развития творческих способностей детей через нетрадиционные техники рисования:

- Елена Николаевна Гордеева выделяет положительную динамику при использовании нетрадиционных техник у детей с ограниченными возможностями здоровья, отмечая повышение самооценки и коммуникабельности.
- Марина Викторовна Голубь подчёркивает важность сочетания игровых ситуаций и нетрадиционных техник рисования для гармонизации внутреннего состояния ребёнка.
- Татьяна Григорьевна Казакова и Наталья Алексеевна Карпухина считают, что нетрадиционные техники могут стать эффективным средством выявления одарённых детей, обнаруживающих высокие художественные способности.

Реализация в дошкольных учреждениях

Применение нетрадиционных техник в дошкольных учреждениях способствует повышению качества образовательного процесса. Чтобы грамотно внедрить эти методы, педагоги рекомендуют соблюдать определённые принципы:

- учитывать возрастные особенности детей,
- организовывать занятия в игровом ключе,
- привлекать родителей к участию в мероприятиях,
- регулярно демонстрировать готовые работы детей, что стимулирует гордость и мотивирует на новые эксперименты.

Заключение

Таким образом, нетрадиционные техники рисования играют значительную роль в развитии творческих способностей дошкольников. Эти методы привлекают детей новой формой самовыражения, снижают страх ошибок и способствуют всестороннему развитию личности. Грамотное внедрение таких техник в учебно-воспитательный процесс позволит добиться значимых результатов в области педагогики и психологии детства.

Литература:

1. Гордеева Е. Н. Особенности работы с детьми с особыми потребностями. М.: Просвещение, 2015.
2. Голубь М. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Волгоград: Учитель, 2016.
3. Казакова Т. Г., Карпухина Н. А. Художественное творчество дошкольников. М.: Академия, 2018.
4. Колдина Д. Н. Арт-терапия в работе с дошкольниками. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017.
5. Руднева Ю. Б. Использование нетрадиционных техник рисования в дошкольном образовании. Екатеринбург: УралГАФК, 2019.
6. Секачева Е. П. Образовательные технологии в дошкольном учреждении. СПб.: Речь, 2016.
7. Соколова Л. Ф. Эффективные методы и приёмы развития творческих способностей детей дошкольного возраста. Краснодар: КубГУ, 2017.

8. Филюшкина О. Л. Развитие творческого мышления у дошкольников. Самара: Самарский университет, 2018.

9. Швайко Г. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей. Саратов: Саратовский государственный университет, 2016.

{{{Обзор современных технологий и опыт их применения для развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата}}

Касымова Маргарита Владимировна, учитель-дефектолог

КГБОУ «Красноярская школа № 11»}}}

Ключевые слова: детский церебральный паралич, генезис, гиперкинез, паретические состояния, атетоз, логопедический стол Olodim LOGO SAND, коррекционно-развивающие программы, Двигательная коррекция, Психомоторика и развитие деятельности.

Диагноз «детский церебральный паралич» (далее ДЦП) обычно ставят детям в возрасте около года. Это заболевание является следствием повреждений нервной системы, произошедших в период, когда ребенок находился в утробе матери (начиная с 22-й недели беременности) и в первые дни после рождения (до 7-го дня жизни). Важно понимать, что ДЦП — это не одно конкретное заболевание, а целый спектр состояний, объединенных общей причиной: повреждением нервной системы. Из всех жизненно важных систем человеческого организма нервная система регулирует и координирует различные виды деятельности организма. Тем самым, являясь очень сложной в морфологическом и функциональном понимании. Она представляет собой сложную сеть, состоящую из головного и спинного мозга, а также периферических нервов, которые взаимодействуют друг с другом. ЦНС играет ключевую роль в жизни человека, позволяя нам думать, учиться, общаться и испытывать разнообразные эмоции [1, с. 34].

Благодаря нервной системе мы можем воспринимать окружающий мир, реагировать на изменения в нем, различать эмоции и адаптироваться к различным ситуациям. Например, когда ребенок учится говорить, его нервная система активно работает, связывая информацию о звуках и словах с движениями мышц, необходимых для речи. Таким образом, нервная система не только поддерживает физическое функционирование организма, но и формирует основу для нашего эмоционального и интеллектуального развития [5, с. 210]. У младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата различного генезиса наблюдается: снижение когнитивных процессов, незрелость эмоционально-волевой сферы, сложности в пространственной ориентации, речевые нарушения, трудности с выполнением различных заданий на анализ и синтез (например, выполнни по образцу), а также освоение универсальных и коммуникативных действий. Важно понимать, что нарушения жизненно важных аспектов могут в дальнейшем усложнить качество жизни ребенка с ДЦП [2, с. 35].

При реализации коррекционно-образовательных программ «Двигательная коррекция» и «Психомоторика и развитие деятельности» в своей практике я использую индивидуальный подход. Учитывая уникальные потребности и возможности младших школьников с ДЦП. Также необходимо отметить, что моторное развитие у обучающихся не просто замедлено, но и качественно нарушено. В основе физического воспитания этих детей лежит онтогенетически последовательная стимуляция моторного развития с учетом качественных специфических нарушений, характерных для разных клинических форм заболевания. Поэтому развитие общих движений необходимо проводить поэтапно в ходе специальных упражнений, с учетом степени сформированности основных двигательных функций.

Основной целью моей работы является не только развитие физических (двигательных) и интеллектуальных навыков, но и создание комфортной среды для обучающихся с ДЦП. Исходя из собственного опыта работы, при реализации коррекционно-развивающих курсов необходимо обратить

внимание на следующие аспекты. При детском церебральном параличе поражаются разные группы мышц, что приводит к большому разнообразию двигательных нарушений в руках. Это может проявляться в виде непроизвольных движений (гиперкинезов), слабости или паралича мышц кисти и пальцев (паретические состояния), а также медленных, вычурных движений (атетозов). Другими словами, ДЦП может по-разному влиять на способность ребенка контролировать движения рук, от мелкой моторики пальцев до более крупных движений всей руки. Поэтому в коррекционную работу я включаю упражнения, направленные на разработку и восстановление нарушенных функций разных групп мышц обеих рук. Также следует обращать внимание на вовлеченность обеих рук в выполнение движений. Как правило, одна из рук более ограничена в движении и совершений каких-либо манипуляций. Обучающийся с ДЦП использует более здоровую руку, поскольку другой выполнение заданий затруднительно и неудобно. Следовательно, необходимо использовать в коррекционной работе игровые упражнения, при которых обязательно участвуют обе руки: одна выполняет ведущую роль, другая — вспомогательную. Взаимосвязь обоих рук при выполнении упражнений формирует волевые усилия и другие психомоторные процессы. Немаловажную роль играет и темп ребенка с ДЦП, так как у большинства он замедленный [3, с. 24].

Коррекционно-развивающие занятия провожу поэтапно, и только затем включаю усложняющиеся упражнения. Реализация курса дефектологической работы направлена на всестороннее развитие личности ребенка с особыми потребностями. Необходимо на групповых и индивидуальных занятиях охватить все важные аспекты развития: от когнитивных навыков и речи до социальных и эмоциональных. Особое внимание уделяется созданию необходимой сенсомоторной базы, ведь именно она является фундаментом для дальнейшего обучения и адаптации ребенка в окружающем мире.

Реализация коррекционно-развивающей программы и вовлечение участников образовательных отношений — это важный комплексный

подход, что позволяет максимально раскрыть потенциал каждого ребенка и помочь ему стать более самостоятельным и уверенным. Современные технологии, методы и специально разработанные упражнения, позволяют эффективно улучшить качество жизни не только в бытовых ситуациях, но и в освоении адаптированной образовательной программы. В своей работе я поставила перед собой важную цель: найти и адаптировать существующие технологии и методы для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата [4, с.112].

Предлагаю рассмотреть несколько упражнений, которые я использую на своих коррекционно-развивающих дефектологических занятиях. В их основе лежат распространенные технологические методы, скорректированные для оптимального применения в работе с детьми, имеющими диагноз ДЦП.

1. Дидактические пособия «Набор слова», «Математика» (обучающий набор).



Рис. 1. Обучающие настольные игры «Набор слова», «Математика»

Обучающиеся с ДЦП сталкиваются с проблемами овладения учебными материалами. На дефектологических занятиях, как закрепление пройденного материала, я использую два обучающих набора. Они объединяют несколько задач:

- Ребенок тренирует память, тем самым запоминает буквы, цифры, закрепляет счёт, учится решать примеры в пределах 10;

- Развиваются двигательные навыки, мелкая и крупная моторика путём раскладывания деревянных пазлов от предъявленного задания взрослым;
- Развивается речь, логическое мышление, произвольное внимание и умение ориентироваться в пространстве.

Таким образом, эти дидактические пособия комплексно воздействуют на развитие обучающегося, помогая преодолеть трудности в обучении.

Сортёр «Ёжики»

Тактильные ощущения — это мощный инструмент в обучении и гармоничном развитии ребенка. Они напрямую влияют на формирование крупной и мелкой моторики, позволяя обучающемуся с ДЦП лучше чувствовать свое тело и окружающий мир.

Съемный панцирь ёжика с безопасными отверстиями пронумерован цифрами. Это не просто забава, а целый развивающий комплекс! Задания с таким ёжиком можно обыгрывать множеством способов, стимулируя воображение и творческое мышление. Ребенок берет в руки пластмассовую «иголку» и пробует попасть в отверстие, тренирует хватательные движения, координацию рук и глазомер. В процессе игры активно развиваются цветовосприятие, различные виды внимания (концентрация, переключение), логическое мышление и память.

Тактильный сортёр ёжик «Спайк». Данный инструмент используется в качестве массажа для пальчиков. Разные текстуры и рисунки на кнопочках стимулируют нервные окончания на кончиках пальцев, улучшают кровообращение и способствуют развитию речи.

Таким образом, тактильные ощущения, цифры, цвета и увлекательный игровой процесс объединены между собой и создают мощный стимул для всестороннего развития ребенка.



Рис. 2. Развивающий набор «Тактильные ёжики»

Сортёр «7 в 1 Тяну́чка» — это пластиковый кубик с эластичными резинками и разными гранями, которые необходимы для тактильных ощущений. Главная особенность — это две грани с отверстиями для сортировки. В комплекте идут шесть фигурок различных форм, и задача ребенка — найти подходящее отверстие для каждой из них. Это отличный способ научить обучающихся различать формы и развивать координацию движений. Многофункциональный кубик включает в себя: ксилофон для развития музыкальных ощущений и слуха, силиконовые тяну́чки различной рельефности, лабиринт с бусинками для тренировки усидчивости и мелкой моторики, фигурки с отверстиями из многогранных пазлов. Из них можно построить пирамидку или любой задуманный предмет. Они предназначены для развития навыков сопоставления, логического мышления и творческого воображения. Ребенок учится находить соответствия и решать простые головоломки.



Рис. 3. Многофункциональный сортёр «Куб 7 в 1»

Интерактивный логопедический стол Olodim LOGO SAND представляет собой интерактивный комплекс, оборудованный сенсорным экраном. Он состоит из специального программного обеспечения: приложений и дидактических материалов для проведения развивающих и обучающих интерактивных занятий. Программы направлены на коррекцию речевого аппарата у детей. Они, развивают звукопроизношения, постановку ударений, мелкую моторику рук, внимания, зрительную память, артикуляцию и словесно-логическое мышление.



Рис. 4. Логопедический интерактивный стол Olodim LOGO SAND

Современное профессиональное оборудование для логопедов обязательно включает в себя специализированное программное обеспечение. Это позволяет вывести коррекционную работу на новый уровень,

обеспечивая более глубокий анализ, индивидуальный подход и эффективное отслеживание результатов.

Упражнение «Сделай по образцу». Перед ребенком кладется карточка с изображением. Задача ребенка — внимательно изучить образец и точно воссоздать его, используя имеющиеся в его распоряжении деревянные элементы.

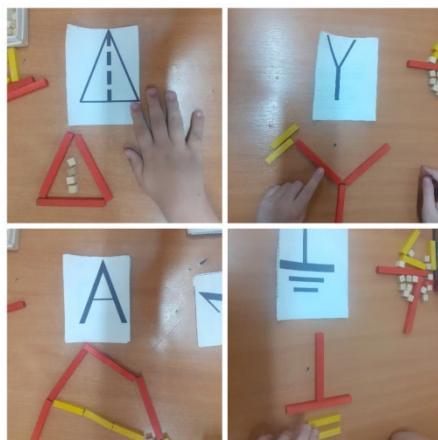


Рис. 5. Развивающие карточки «Сделай по образцу»

Это упражнение поможет развить навыки концентрации и внимательности, а также научит работать с деталями и следовать инструкциям. Комплексный подход, включающий игровые технологии, играет ключевую роль на коррекционно-развивающих занятиях для детей с ДЦП.

Таким образом, коррекционная работа узких специалистов не просто помогает скорректировать отдельные недостатки, но и создает прочную основу для их дальнейшего развития.

Используя игры как образовательный инструмент, мы можем стимулировать двигательные навыки, когнитивные функции и социальное взаимодействие, что в конечном итоге позволяет ребенку с ДЦП чувствовать себя более уверенно и полноценно в окружающем мире.

Литература:

1. Детская невралгия. Детский церебральный паралич. Современные методы диагностики и реабилитации: учебное пособие/Л. С. Краева, Е. С. Королёва, В. М. Алифирова. — Томск: Изд-во СибГМУ, 2024. — 34 с.

2. Детский церебральный паралич /Авторы: Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. — СПб., Изд-во «Дидактика Плюс», — 2001. — 35 с.

3. Зельдин, Л. М. Развитие движения при различных формах ДЦП — М: Теревинф, 2016 -24 с.

4. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 112 с.

5. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 210 с.

{{{Польза решения логических задач для развития математического мышления у младшего школьника}}

Крючкова Ирина Алексеевна, учитель начальных классов
МБОУ «Центр образования — средняя школа № 22» Старооскольского г. о.
(Белгородская область)} } }

Значительное место вопросу обучения младших школьников логическим задачам уделял в своих работах известнейший отечественный педагог В. Сухомлинский. Суть его размышлений сводится к изучению и анализу процесса решения детьми логических задач, при этом он опытным путем выявлял особенности мышления детей. В своей книге «Сердце отдаю детям» он пишет о работе в этом направлении: «В окружающем мире —

тысячи задач. Их придумал народ, они живут в народном творчестве как рассказы-загадки».

В. А. Сухомлинский наблюдал за ходом мышления детей, и наблюдения подтвердили, «что прежде всего надо научить детей охватывать мысленным взором ряд предметов, явлений, событий, осмысливать связи между ними... Изучая мышление тугодумов, я все больше убеждался, что неумение осмыслять, например, задачу — следствие неумения абстрагироваться, отвлекаться от конкретного. Надо научить ребят мыслить абстрактными понятиями» ([11], с. 124).

Данная работа посвящена изучению пользы решения логических задач для развития математического мышления младших школьников. Исследование рассматривает влияние логических упражнений на формирование аналитических способностей, пространственного представления, вычислительной компетенции и общих мыслительных навыков у обучающихся начальных классов.

Введение

Основная работа для развития логического мышления должна вестись с задачей. Ведь в любой задаче заложены большие возможности для развития логического мышления. Нестандартные логические задачи — отличный инструмент для такого развития. Существует значительное множество такого рода задач; особенно много подобной специализированной литературы было выпущено в последние годы.

Логические задачи являются эффективным средством формирования математического мышления и развития важных интеллектуальных компетенций у младших школьников. Логика тесно связана с различными аспектами математики, такими как арифметика, геометрия, алгебра и комбинаторика. Решение логических заданий позволяет учащимся научиться структурировать информацию, устанавливать связи между

объектами и явлениями, находить закономерности формулировать обоснованные выводы.

Цель исследования: выявить значимость логических задач в обучении математике младших школьников и определить пути оптимизации учебных материалов, способствующих эффективному развитию математического мышления.

Задачи исследования: провести обзор существующих методик и практик включения логических задач в учебный процесс начальной школы; установить влияние логических задач на повышение уровня математического мышления у учащихся младших классов; предложить конкретные рекомендации по организации занятий, основанных на решении логических задач.

Методы исследования включают анализ учебно-методической литературы, экспериментальную проверку эффективности предложенных методик и интервью с педагогами начальной школы.

Основная часть.

Психолого-педагогические предпосылки важности логических задач.

Решение логических задач представляет собой особый вид интеллектуальной деятельности, развивающей такие важные умственные операции, как анализ, синтез, классификация, обобщение и абстрагирование. Эти операции лежат в основе всех видов математического мышления и позволяют ученикам эффективно решать учебные задачи различного характера.

Использование логических задач помогает формировать у детей следующие важные навыки:

- способность видеть проблему целостно и разбирать её на составляющие части;
- поиск альтернативных решений и оценка их преимуществ и недостатков;

- формулирование выводов и аргументация собственного мнения.

Опыт показывает, что ученики, занимающиеся решением логических задач, значительно опережают сверстников в уровне понимания математических понятий и выполнении практических заданий.

Особенности методики использования логических задач в начальном образовании.

Эффективное внедрение логических задач в образовательный процесс предполагает соблюдение ряда условий:

- постепенность усложнения задач от простых одношаговых к многоуровневым заданиям;
- индивидуализация подачи материала с учётом возможностей каждого конкретного ученика;
- применение игровых методов и творческих заданий, позволяющих ребёнку почувствовать радость открытия нового.

Одним из результативных методов при решении логических задач является метод анализа и метод синтеза. На начальном этапе у младших школьников могут возникать затруднения при составлении плана. Они часто не знают, «с чего начинать». Чаще всего при решении задачи ученик начинает складывать первые встречающиеся в задаче числа. Чтобы помочь учащимся усвоить приёмы разбора задачи, необходимо проделать с ними ряд упражнений. Назвать сначала данные без вопроса, например: «Ира набрала 7 грибов, а Юра 10 грибов», и попросить придумать к этим данным вопросы. Такие упражнения приучают учеников к синтезу.

Для подготовки к аналитическому разбору задачи необходимо выполнять следующие упражнения:

1. Ставится вопрос, даётся одно данное. Ученики должны сказать, каких данных не хватает для решения данного вопроса.
2. Ставится вопрос, и дети сами должны догадаться, какие данные необходимы для ответа на этот вопрос.

Чтобы сделать более наглядными связи между величинами, можно пользоваться графической иллюстрацией.

Важно, что при решении задач главное внимание следует обращать не на составление схемы, а на выработку умения рассуждать и устанавливать зависимость между величинами, входящими в задачу.

Также наибольший эффект при решении задачи может быть достигнут в следующих случаях:

1. Работа над уже решенной задачей. Это занимает дополнительное время на уроке, но это путь к выработке твердых знаний по математике.

2. Решение задач различными способами. Привычка нахождения другого способа решения сыграет большую роль в будущем. Но это обычно интересно тем учащимся, которые имеют особые математические способности.

3. Самостоятельное составление задач учащимися.

Составить задачу:

1) используя слова: *больше на, столько, сколько, меньше в, на столько больше, на столько меньше*;

2) решаемую в 1, 2, 3 действия;

3) по данному ее плану решения, действиям и ответу;

4) по выражению и т. д.

4. Изменение вопроса задачи.

5. Составление различных выражений по данным задачам и объяснение, что обозначает то или иное выражение. Выбрать те выражения, которые являются ответом на вопрос задачи.

6. Объяснение готового решения задачи.

7. Использование приема сравнения задач и их решений.

8. Изменение условия задачи так, чтобы задача решалась другим действием.

9. Составление аналогичной задачи с измененными данными.

10. Решение обратных задач.

Педагоги отмечают, что подобные задания вызывают живой интерес у детей и делают урок увлекательным занятием, превращающим сложное в доступное и интересное.

Экспериментальная проверка гипотезы.

Экспериментально установлено, что учащиеся, постоянно решая логические задачи, демонстрируют существенно более высокие результаты в контрольных проверках по математике. Особенно ярко проявляется положительное влияние на пространственно-геометрические способности и понимание числовой системы.

Полученные данные подтверждают выдвинутую ранее гипотезу о пользе решения логических задач для повышения общего уровня математического мышления младших школьников.

Практические рекомендации.

Предлагается следующая система мероприятий по интеграции логических задач в уроки математики:

- организация специальных блоков занятий, посвящённых решению нестандартных задач;
- создание клубов любителей головоломок и соревнований по скоростному решению логических задач;
- интеграция задач повышенной сложности в систему домашних заданий.

Особое внимание предлагается уделить созданию интересных логических заданий и обеспечению доступности материалов для учителей и родителей.

Заключение

Проведённое исследование подтверждает важную роль логических задач в повышении уровня математического мышления младших школьников. Методически грамотно организованное включение логических упражнений в учебный процесс оказывает благотворное влияние на

интеллектуальное развитие детей, способствует расширению кругозора и углубляет заинтересованность в изучении математики.

Подводя итог, отметим необходимость постоянного совершенствования методик преподавания, внедрения инновационных приёмов и увеличения доли творческой составляющей в программах начальной школы.

Литература:

1. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций: учебное пособие. — Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2016.
2. Белошистая, А. В. Развитие математических способностей школьника как методическая проблема / Начальная школа. — 2003.
3. Белошистая, А. В. Методика работы с текстовыми логическими заданиями / Начальная школа. — 2007.
4. Останина, Е. Е. Обучение младших школьников решению нестандартных арифметических задач / Начальная школа. -2004.
5. Хлебникова, А. А. Развитие логического мышления на уроках математики / Начальная школа. — 2015.
6. Аменицкий. Н.Н, Сахаров И. П. Забавная арифметика, М.: Наука, 2016.

**{{{Роль дополнительного образования в формировании личности
обучающихся основной общеобразовательной школы}}**

Попкова Наталья Александровна, учитель английского языка
МКОУ «Сухобузимская СШ имени Героя Советского
Союза С. Н. Портнягина» (Красноярский край)} } }

Данная статья посвящена роли дополнительного образования в процессе формирования личности обучающихся основной общеобразовательной школы. Автор дает определение дополнительного образования, а также обосновывает значимость роли дополнительного образования во всестороннем формировании личности обучающихся основной школы (5–9-е классы).

Ключевые слова: дополнительное образование, основная общеобразовательная школа, обучающиеся, воспитание, личность, социум.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время значительный акцент в деятельности основной общеобразовательной школы делается не только на образовании, но и на воспитании, поскольку необходимость воспитания обучающегося прямо прописана в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В силу того, что личность обучающегося может быть сформирована только в том случае, если образование и воспитание представляют собой две части одного целого, представляется целесообразным охарактеризовать возможности формирования личности обучающегося основной общеобразовательной школы, что возможно не только в рамках урочной деятельности, но также и посредством дополнительного образования, которое в современной основной (5–9 классы) общеобразовательной школе может принимать различные формы и направления.

В процессе дополнительного образования обучающихся основной общеобразовательной школы имеет место непосредственное обеспечение оптимальной адаптации обучающихся к последующей жизни в обществе, профессиональной ориентации, равно как и выявление и поддержка обучающихся, проявляющих таланты и способности в той или иной сфере. Соответственно, имеется необходимость, чтобы программы дополнительного образования максимально полно учитывали возрастные, личностные и интеллектуальные возможности обучающихся.

Дополнительное образование не может анализировать исключительно в качестве дополнения основного образования, поскольку оно выполняет не только функцию расширения образовательных стандартов. А. К. Бруднов полагает, то в том случае, если дополнительное образование рассматривается как «придаток» к основному, имеет место утрата основного предназначения дополнительного образования, которое состоит в «удовлетворении непрерывно и динамично трансформирующихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей обучающихся, формировании условий для творческого развития каждого обучающегося, его адаптации к постоянно меняющимся условиям социума, а также приобщения к национальным и общемировым культурным ценностям» [5, с. 74].

В свою очередь, Б. А. Дейч отмечает, что дополнительное образование может быть охарактеризовано как «профессионально организованное педагогическое взаимодействие обучающихся и педагогов в рамках внеурочного времени, причем основой такого взаимодействия выступает свободный выбор обучающимся разновидности деятельности, в то время как основной целью такой деятельности является удовлетворение познавательных интересов обучающихся и их потребностей в социальных связях, творческой самореализации и саморазвитии в коллективе разновозрастных единомышленников» [3, с 72].

В. П. Головановым акцентировалось внимание на том, что «в наиболее общем виде под дополнительным образованием можно понимать специально организованный устойчивый процесс общения, основной вектор которого лежит в направлении формировании мотивации развивающейся личности обучающегося к различным разновидностям познавательной и творческой деятельности» [1, с. 52].

Принимая во внимание вышеприведенный анализ точек зрения исследователей на дополнительное образование, можно говорить о том, что использование различных смысловых значений термина «дополнительное образование» дает возможность признания этой разновидности образования

обучающихся актуальным и очень востребованным в рамках современных подходов к образованию и воспитанию детей школьного возраста.

В настоящее время дополнительное образование обучающихся необходимо рассматривать в качестве одной из наиболее значимых составляющих образовательного пространства. Дополнительное образование школьников востребовано обществом и непосредственно нуждается в постоянном внимании и поддержке со стороны государства как вид образования, который сочетает в себе воспитание, обучение и развитие личности обучающихся основной общеобразовательной школы (5–9-е классы). Дополнительное образование, исходя из своего огромного своеобразия, органически сочетает разнообразные виды организации досуговой деятельности, такие как творчество, отдых и развлечения с различными формами учебной деятельности [2]. Одним из интересных следствий грамотно выстроенной системы дополнительного образования обучающихся можно назвать также уменьшение уровня девиантного и социально неодобряемого поведения школьников, поскольку в рамках занятости различными видами дополнительного образования, у них остается меньше времени на нежелательные действия.

Необходимо также отметить ориентацию современной общеобразовательной школы на «среднего» обучающегося, что обладает как положительными, так и отрицательными чертами. Среди отрицательных черт такого «усреднения» можно назвать тот факт, что отдельные обучающиеся не имеют возможности реализации собственного потенциала. При этом в рамках дополнительного образования имеется возможность углубления знаний обучающегося по интересующей его дисциплине, равно как и развития индивидуальных способностей обучающегося. Помимо этого, система дополнительного образования в современной России дает возможность обучающемуся повысить собственную самооценку, поскольку, как уже было отмечено выше, в рамках дополнительного образования обучающийся получает дополнительную возможность развития

необходимых качеств и способностей своей личности. Система дополнительного образования также позволяет развивать творческий потенциал педагогов, равно как и выявлять и распространять передовой педагогический опыт [6, с. 100].

В процессе дополнительного образования перед обучающимися основной школы открывается множество горизонтов для творческой деятельности и самовыражения. Возможность принять участие в деятельности художественных, музыкальных, театральных или иных творческих кружков, объединений, студий и т. д. позволяет школьникам среднего звена максимально полно и эффективно развивать собственные способности, что будет оказывать положительное влияние на личность каждого обучающегося в дальнейшей жизни. Занятия в рамках дополнительного образования также оказывают значительное положительное влияние на формирование уверенности в себе, что, в свою очередь, представляет собой одну из ключевых характеристик успешной социализации личности, индивидуального развития и самопознания. Вышесказанное подчеркивается и современными исследованиями. Так, Е. О. Мельник отмечает, что в процессе дополнительного образования у обучающихся появляется возможность выбора направлений дополнительного образования, которые в наибольшей мере отвечают склонностям, интересам и увлечениям школьников, что дает возможность наилучшего понимания собственных сильных и слабых сторон [4, с. 254]. Такого рода свобода выбора оказывает неоценимую помощь в формировании собственной идентичности, а также способствует научению принятия ответственности за собственные решения.

Кроме того, в качестве безусловного плюса дополнительного образования можно назвать возможность интеграции современных образовательных технологий в процесс образования и воспитания. Дополнительное образование является менее «зарегулированным», чем основное общее образование, в силу чего педагоги дополнительного

образования значительно более свободны в выборе его средств, форм, методов и применяемых технологий. Все это дает возможность педагогам дополнительного образования проявлять гибкость в адаптации образовательных программ в соответствии с потребностями обучающихся, в то время как обучающиеся видят, что их пожелания и потребности учитываются, что положительно сказывается на их самооценке и чувство собственного достоинства.

Подводя итог тому, что было изложено выше, можно сделать ряд выводов относительно роли и места дополнительного образования в формировании личности обучающихся основной общеобразовательной школы, а именно:

1. Под дополнительным образованием необходимо понимать такой вид образования, вектор которого лежит в направлении всестороннего удовлетворения дополнительных образовательных потребностей учащихся основной школы. Посредством дополнительного образования удовлетворяются потребности личности в интеллектуальном, духовном, физическом и нравственном развитии и совершенствовании.

2. Дополнительное образование в основной общеобразовательной школе может быть организовано по-разному: в виде кружков, секций, элективных курсов, различных видов внеурочной деятельности и т. д., причем как на базе школы, так и в учреждениях дополнительного образования, которые, в свою очередь, могут располагаться как непосредственно в здании школы, так и в других местах.

3. Дополнительное образование играет значительную роль в формировании личности обучающихся основной общеобразовательной школы, поскольку дает возможность школьникам 5–9 классов развивать собственные склонности и таланты в тех видах деятельности, которые обучающиеся выбирают в соответствии с собственными пожеланиями.

Литература:

1. Голованов В. П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования: учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования, обучающихся по специальности 0317 «Педагогика доп. образования». — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004 (Вологда: ООО Полиграфист). — 239 с.

2. Гордеев К. С., Дубровин Н. А., Жидков А. А., Илюшина Е. С., Федосеева Л. А. Дополнительное образование детей: понятие и правовые основы // Современные научные исследования и инновации. — 2021. — № 6. — Электронный ресурс. — Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2021/06/95355> (дата обращения: 11.08.2025).

3. Дейч Б. А., Кучеревская М. О. Дополнительное образование детей как профессиональная педагогическая деятельность: монография / М-во образования и науки РФ, Новосибирский гос. пед. ун-т. — Новосибирск: ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2014. — 148 с.

4. Мельник Е. О. Роль дополнительного образования в воспитательном процессе // Молодой ученый. — 2024. — № 48 (547). — С. 253–255.

5. От внешкольной работы — к дополнительному образованию детей: Сб. нормат. и метод. материалов для доп. образования детей / Ред.-сост. И. В. Калиш; Науч. ред. А. К. Бруднов. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 541 с.

6. Соколова С. В., Исаев Ю. А. Дополнительное школьное образование в современной России: проблемы и перспективы развития // Муниципальная академия. — 2021. — № 3. — С. 96–102.

{{{Интеграция киноматериала в систему обучения русскому языку как}}

иностранным: цели, приемы, эффективность

Ромашова Ульяна Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Морозова Янина Самвеловна, кандидат
психологических наук, доцент

В статье рассматривается актуальная проблема повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному (РКИ) посредством интеграции аутентичного киноматериала. Анализируются основные цели использования фильмов на занятиях РКИ (формирование социокультурной компетенции, развитие речевых навыков и умений, повышение мотивации). Систематизируются и описываются методические приемы работы с кинотекстом на разных этапах обучения (допросмотровый, просмотровый, послепросмотровый), учитывающие уровень языковой подготовки учащихся и специфику кинематографического произведения. Особое внимание уделяется критериям отбора фильмов. На основе анализа практического опыта и данных педагогических исследований обосновывается высокая эффективность киноматериала как средства создания естественной коммуникативной среды, визуализации культурных концептов и активизации познавательной деятельности учащихся. Делается вывод о необходимости целенаправленного и методически обоснованного включения кино в учебный процесс РКИ как неотъемлемого компонента современной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), методика преподавания РКИ, киноматериал, аутентичные материалы, социокультурная компетенция, аудиовизуальная наглядность, медиаобразование, мотивация, коммуникативные навыки, межкультурная коммуникация.

{{{Integration of film material into the system of teaching Russian as a foreign language: goals, techniques, effectiveness}}}

The article addresses the relevant issue of enhancing the effectiveness of teaching Russian as a Foreign Language (RFL) through the integration of

authentic film material. It analyzes the main objectives of using films in RFL classes (formation of socio-cultural competence, development of speech skills, increasing motivation). Methodological techniques for working with film texts at different stages of learning (pre-viewing, viewing, post-viewing) are systematized and described, taking into account the students' language proficiency level and the specifics of the cinematic work. Special attention is paid to film selection criteria. Based on the analysis of practical experience and pedagogical research data, the high effectiveness of film material as a means of creating a natural communicative environment, visualizing cultural concepts, and activating students' cognitive activity is substantiated. The conclusion is drawn about the necessity of purposeful and methodologically sound inclusion of cinema in the RFL educational process as an integral component of the modern educational paradigm.

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL), RFL teaching methodology, film material, authentic materials, socio-cultural competence, audiovisual aids, media education, motivation, communicative skills, intercultural communication.

Современная методика преподавания РКИ находится в постоянном поиске эффективных средств, способных преодолеть искусственность учебной коммуникации и приблизить процесс обучения к реальным условиям языкового взаимодействия. В этом контексте аутентичные аудиовизуальные материалы, и прежде всего художественные и документальные фильмы, приобретают особую значимость [1, с. 45]. Кино, будучи синтетическим видом искусства, объединяющим верbalный, паралингвистический (интонация, жесты, мимика) и экстралингвистический (визуальный ряд, культурные коды, социальный контекст) компоненты, представляет собой уникальный ресурс для обучения языку и культуре одновременно [2, с. 18].

Несмотря на признанный потенциал киноматериала, его интеграция в учебный процесс РКИ зачастую носит эпизодический и недостаточно

методически обеспеченный характер. Настоящая статья ставит целью систематизировать цели, методические приемы и доказать эффективность использования кино в обучении РКИ на основе лингводидактического, культурологического и медиаобразовательного подходов.

Использование аутентичного киноматериала в процессе обучения русскому языку как иностранному преследует комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных целей, центральной из которых выступает формирование и развитие социокультурной компетенции обучающихся. Художественный кинематограф, будучи концентрированным отражением действительности, предоставляет уникальный доступ к культурным реалиям и концептам: бытовым деталям, традициям, праздникам, нормам поведения, ценностным ориентациям, историческим событиям, представленным как напрямую, так и через призму авторского восприятия [3, с. 32]. Не менее значимым является экспликация невербальных компонентов коммуникации — жестов, мимики, проксемики (дистанции общения), — знание которых критически важно для адекватного понимания коммуникативной ситуации и построения собственных высказываний в соответствии с культурными нормами [4, с. 77]. Кинотекст служит эффективным инструментом презентации языковой картины мира носителей русского языка, демонстрируя в естественном контексте идиоматику, паремии, прецедентные имена и тексты, речевые стереотипы и этикетные формулы [5, с. 91], а также актуальный языковой узус, включая современные разговорные нормы, сленг и профессионализмы, варьирующиеся в зависимости от тематики и жанра фильма.

Параллельно интеграция киноматериала направлена на комплексное развитие речевых навыков и умений. В аспекте аудирования кино обеспечивает незаменимую тренировку восприятия естественной спонтанной речи с присущими ей разнообразием темпов, акцентов, фонетических особенностей, а также помехами в виде фоновых шумов и музыки [1, с. 48]. Что касается говорения, просмотр и анализ фильма создают мощный стимул

для продуцирования диалогической и монологической речи: обсуждения сюжета, характеров персонажей, проблематики произведения, выражения согласия или несогласия, аргументации своей точки зрения, участия в ролевых играх по мотивам увиденного. Работа с кинотекстом также вовлекает навыки чтения — через взаимодействие с субтитрами (русскими или иностранными), сценариями, критическими статьями — и письма — посредством создания рецензий, аннотаций, эссе, диалогов по мотивам фильма или сценарных продолжений.

Существенным фактором является мощный мотивационный потенциал кино. Эмоциональное воздействие визуального ряда, вовлеченность в сюжетную канву, возможность идентификации с персонажами значительно усиливают интерес и личностную вовлеченность учащихся в процесс изучения языка и культуры, делая его более значимым и запоминающимся [6, с. 15], создавая иллюзию «эффекта присутствия» в языковой среде. Кроме того, работа с киноматериалом способствует развитию критического мышления и медиаграмотности, формируя умения анализировать кинотекст как культурный продукт, понимать авторский замысел и режиссерские приемы, оценивать достоверность представленной информации.

Эффективность использования кино в учебном процессе РКИ находится в прямой зависимости от методической организации работы, которая должна носить поэтапный характер и строго соответствовать уровню языковой подготовки учащихся (A2-C2). Ключевое значение имеет тщательный отбор фильмов, базирующийся на ряде критериев. Языковая сложность материала должна соответствовать уровню группы; на начальных этапах предпочтение отдается лентам с простыми диалогами, четкой артикуляцией и визуально понятным сюжетом. Культурологическая значимость предполагает отражение типичных или ключевых аспектов русской / российской действительности, истории, менталитета. Тематическая релевантность обеспечивает связь с изучаемой лексической темой или грамматическим явлением. Художественная и познавательная ценность

определяется качеством фильма и его способностью стимулировать интерес и дискуссию. Хронометраж является практическим аспектом: для аудиторной работы чаще используются фрагменты (5–20 минут), тогда как полнометражные фильмы требуют специальной организации (серии занятий, внеаудиторный просмотр). Жанровая специфика также учитывается: комедии, мелодрамы, социальные драмы, исторические фильмы, качественные мультфильмы или экранизации классики рекомендуются для начального уровня [7, с. 63], в то время как сложные арт-хаусные ленты адресованы продвинутым учащимся.

Методическая работа с кинотекстом структурируется по этапам. Допросмотровый этап включает активизацию фоновых знаний и прогнозирование содержания на основе названия, имен персонажей, кадров без звука или афиши (вопросы типа «О чем может быть этот фильм?», «Где происходит действие?»). На этом же этапе осуществляется снятие потенциальных языковых трудностей: введение и предварительная отработка ключевой лексики (включая реалии и идиомы), грамматических структур, встречающихся в фильме, возможная работа с субтитрами для вычленения знакомых элементов. Важнейшим компонентом является постановка четких коммуникативных задач, определяющих, что именно учащиеся должны понять или выполнить во время или после просмотра (ответить на вопросы, определить главную мысль, отношение персонажей к событию и т. д.). Просмотровый этап предполагает собственно просмотр фрагмента или фильма целиком (если позволяет хронометраж), ориентированный на поставленные задачи. Методически эффективным приемом является управляемый просмотр: использование «стоп-кадра» для обсуждения момента, прогнозирования, уточнения понимания; просмотр без звука с последующим описанием действий и эмоций персонажей и сравнением с версией со звуком; фокусированное аудирование на выявление конкретной информации (кто? что? где? когда? почему?), понимание отношений между персонажами, определение эмоционального состояния говорящих. Стратегия

работы с субтитрами варьируется: русские субтитры могут служить опорой для аудирования и обучения чтению, а их отключение — тренировать чистое аудирование. Наиболее продуктивным является послепросмотровый этап. Контроль понимания осуществляется через тесты (множественный выбор, верно / неверно), восстановление хронологии событий, подбор реплик персонажам, ответы на детальные и общие вопросы. Анализ и интерпретация подразумевают обсуждение мотивов поступков героев, основной идеи, авторской позиции, культурного контекста, включая сравнительный аспект с родной культурой учащихся.

Развитие речи реализуется через репродуктивные задания (пересказ сюжета или эпизода от лица персонажа) и продуктивные: ролевые игры (воспроизведение диалогов с изменениями, импровизация продолжений или альтернативных финалов), дискуссии, дебаты по проблематике фильма, творческие письменные работы (рецензии, письма персонажу, интервью, сценарии новых сцен, посты в соцсетях от лица героя). Лексико-грамматическая работа фокусируется на выявлении и анализе ключевых слов и конструкций в контексте, составлении собственных примеров, грамматических трансформациях фраз из фильма. Отдельное внимание уделяется анализу и воспроизведению невербальной коммуникации персонажей, ее соответствуию верbalному сообщению.

Эффективность применения киноматериала в обучении РКИ подтверждается совокупностью данных педагогических исследований и практического опыта [1, 6, 8]. Прежде всего, отмечается значительное повышение мотивации учащихся и снижение «языкового барьера»: эмоциональная вовлеченность и интерес к сюжету создают благоприятный психологический климат, минимизируют страх ошибки и стимулируют спонтанное речепорождение [6, с. 21]. Кино способствует формированию целостного, аутентичного образа языка и культуры, представляя язык в неразрывной связи с его социальным, культурным и ситуативным контекстом, что препятствует формированию искусственных, «учебных»

стереотипов общения [3, с. 38]. Развивается социолингвистическая компетенция: обучающиеся учатся распознавать и адекватно использовать различные регистры речи (официальный, неофициальный), понимать имплицитные смыслы, иронию, юмор, учитывать социальный статус коммуникантов [5, с. 98]. Происходит качественное совершенствование навыков аудирования естественной речи благодаря постоянному воздействию спонтанного потока речи с его эллипсами, паузами, междометиями, вариативностью темпа и акцентов, адаптируя слуховое восприятие к реальным условиям [1, с. 52].

Работа с кинотекстом обеспечивает высокий уровень активизации познавательной деятельности, требуя постоянного прогнозирования, анализа, синтеза, сравнения и интерпретации, что способствует более глубокому и прочному усвоению материала [8, с. 44]. Наконец, практико-ориентированность данного подхода неоспорима: навыки понимания на слух естественной речи, интерпретации невербальных сигналов, участия в дискуссии и анализа культурного контекста, развивающиеся при работе с кино, непосредственно востребованы в ситуациях реальной межкультурной коммуникации.

Интеграция аутентичного киноматериала в систему обучения РКИ является не просто методическим приемом, а необходимым условием формирования коммуникативно и социокультурно компетентной личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации. Кино выступает мощным катализатором мотивации, предоставляет уникальный аутентичный контекст для усвоения языка во всем его многообразии и для глубокого погружения в культурное пространство изучаемого языка. Однако максимальная эффективность достигается только при условии методически грамотного подхода, включающего тщательный отбор фильмов в соответствии с уровнем и целями обучения, разработку системы поэтапных заданий, направленных на развитие всех видов речевой деятельности и социокультурной компетенции, и активное вовлечение учащихся

в аналитическую и творческую деятельность на основе увиденного. Дальнейшие исследования в данной области могут быть связаны с разработкой специализированных учебных пособий, основанных на киноматериале, созданием банков методически обработанных фильмов и фрагментов для разных уровней РКИ, а также с более детальным изучением влияния различных типов кинотекстов (жанр, хронометраж, эпоха создания) на эффективность усвоения конкретных языковых и культурных аспектов. Использование кино в РКИ должно стать не эпизодическим, а системным компонентом современной образовательной парадигмы.

Литература:

1. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов. — М.: Высш. шк., 2003. — 334 с.
2. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. — Ростов н/Д: ЦВВР, 2001. — 708 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990. — 246 с.
4. Григорьева К. С., Григорьев Н. В. Невербальные компоненты коммуникации в обучении РКИ // Мир русского слова. — 2018. — № 4. — С. 75–81.
5. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учеб. пособие. — М.: Флинта: Наука, 2004. — 224 с.
6. Коломийцева О. Ю. Использование художественных фильмов для формирования социокультурной компетенции на занятиях по РКИ (уровень В1-В2) // Русский язык за рубежом. — 2020. — № 3 (274). — С. 14–22.

7. Дунаева Л. А. Кино на уроке РКИ: отбор и методика работы // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2019. — № 1. — С. 60–68.

8. Челышева И. В. Медиаобразование и медиакомпетентность: теория, методика, практика. — Таганрог: Изд-во Кучма, 2011. — 184 с.

9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

10. Бартош Д. К., Иванова Э. И. Аутентичный видеоматериал как средство обучения речевому общению на русском языке как иностранном // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 12–3 (78). — С. 188–191.

11. Томилина Е. В. Интеграция киноискусства в процесс обучения иностранным языкам: лингвокультурологический аспект // Педагогика и психология образования. — 2021. — № 1. — С. 102–110.

{{{Классификация задач на суммирование дискретных функций в профильной средней школе}}

Табанов Ильяс Ахмедович, учитель математики
МБОУ СОШ № 20 г. Химки (Московская область)} } }

В статье проведена классификация задач на суммирование дискретных функций по содержанию и по способу их решения.

Ключевые слова: дискретная функция, классификация, задача суммирования дискретных функций.

Известно, что классификация является одним из разновидностей мысленного деления предметов на группы. Чтобы провести классификацию необходимо определить ее основание, т. е. признак по которому мы будем различать эти предметы. В данном случае мы будем классифицировать задачи на суммирование дискретных функций.

Если за основание классификации данных задач взять **содержание**, то их можно делить на следующие группы:

- 1) задачи с абстрактно-математическим содержанием;
- 2) задачи с реально-практическим содержанием;
- 3) задачи с историческим содержанием.

При решении задач второй группы используется метод математического моделирования, который состоит из следующих этапов:

- a) этап математического моделирования;
- б) исследование математической модели и формулировка результата;
- в) этап интерпретации полученного результата.

При решении задач с абстрактно-математическим содержанием используется только второй этап. Задачи с историческим содержанием — это задачи, условия которых отражают факты из истории развития математики.

Примеры задач абстрактно-математического содержания:

Задача № 1. Найдите сумму

$$\frac{1}{h(h+1)} + \frac{1}{(h+1)(h+2)} + \dots + \frac{1}{[h+(n-1)](h+n)}.$$

Решение. Для удобства запишем данную сумму с помощью оператора суммы. Тогда, бесспорно, она примет следующий вид:

$$\sum_{k=1}^n \frac{1}{[h+(k-1)](h+k)}.$$

Как известно для того чтобы вычислить сумму надо найти такую функцию натурального аргумента, разность которой бы равнялась функции, находящейся под знаком суммы. Другими словами, по данной разности $\Delta f(n)$, надо восстановить $f(n)$. В нашем частном случае данная разность

$$\Delta f(n) = \frac{1}{[h+(n-1)](h+n)}.$$

Найдем функцию $f(n)$ с помощью метода неопределенных коэффициентов:

$$\frac{1}{[h + (n - 1)](h + n)} = \frac{A}{h + (n - 1)} + \frac{B}{h + n} = \frac{(A + B)n + Ah + Bh - B}{[h + (n - 1)](h + n)}, \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow (A + B) \cdot n + A \cdot h + B \cdot h - B = 1, \Leftrightarrow \begin{cases} A + B = 0, \\ A \cdot h + B \cdot h - B = 1, \end{cases}$$

Решая последнюю систему, получаем $A = 1, B = -1$. Следовательно,

$$\frac{1}{[h + (n - 1)](h + n)} = \frac{1}{h + (n - 1)} - \frac{1}{h + n}.$$

Из последнего равенства становится ясно, что:

$$f(n) = -\frac{1}{h + (n - 1)}.$$

В самом деле, $f(n)$ — искомая функция, т. к.:

$$\Delta f(n) = -\frac{1}{h + n} + \frac{1}{h + (n - 1)} = \frac{1}{[h + (n - 1)](h + n)}.$$

Наконец, по формуле (1.2–2) мы находим нашу сумму:

$$\sum_{k=1}^n \frac{1}{[h + (k - 1)](h + k)} = -\frac{1}{h + n} + \frac{1}{h} = \frac{n}{h(h + n)}.$$

Задача № 2. На плоскости расположены две касающиеся друг друга внешним образом окружности единичного радиуса. К ним проведена внешняя касательная. В фигуру, заключенную между окружностями и касательной, вписывается круг, затем в образовавшуюся фигуру между данными окружностями и первым кругом вписывается второй круг и т. д. Спрашивается, какова суммарная длина диаметров вписанных кругов, полученных на n —м шаге.

Пример задачи на суммирование с реально-практическим содержанием:

Задача № 3. Как известно, клетки размножаются делением. Одноклеточная зеленая водоросль *Chlorogonium*, которая встречается в прудах и реках, имеет форму эллипса. Обычно она достигает размеров, превышающих исходные приблизительно в 4 раза, а затем делится на 4

дочерние клетки. Сколько водорослей образуется после n делений 100 таких растений?

Решение: Известно, что одна водоросль делится на 4 дочерние. По условию задачи одновременно делится 100 одноклеточных зеленых водорослей. Следовательно, после первого деления число растений станет равным 400. После второго — 1600 и т. д.:

$$100, 400, 1600, 6400, \dots (*)$$

Нетрудно видеть, что $(*)$ — геометрическая прогрессия с первым членом $b_1 = 100$ и знаменателем $q = 4$. Следовательно, искомая сумма будет равна:

$$S_n = \frac{100(4^{n+1} - 1)}{3}, (n = 0, 1, \dots).$$

Пример задачи на суммирование функций с историческим содержанием:

Задача № 4. Китайский ученый Шэнь Ко (11 в.) в своем сочинении «Рассуждения Мэн-си» приводит такую задачу: вычислить число предметов, образующих n —слойную ступенчатую усеченную пирамиду, в которой стороны прямоугольных слоев последовательно увеличиваются на единицу. Если известно, что в наименьшем слое ab предметов.

Вычислите следующую сумму, к которой сводилось решение выше приведенной задачи Шэнь Ко:

$$\sum_{k=1}^n (a + k - 1)(b + k - 1).$$

Решение: Раскрывая скобки выражения, находящегося под знаком суммы и проводя группировку слагаемых, получаем:

$$\begin{aligned} \sum_{k=1}^n (a + k - 1)(b + k - 1) &= \sum_{k=1}^n [(ab - a - b + 1) + (a + b - 2)k + k^2] = \\ &= \frac{(2ab - a - b)n + (a + b - 2)n^2}{2} + \frac{2n^3 + 3n^2 + n}{6} = \end{aligned}$$

$$= \frac{n^3}{3} + \frac{n^2}{2}(a+b-1) + \frac{n}{6}(6ab - 3a - 3b + 1).$$

Если **способ решения** — основание классификации наших задач, то можно выделить следующие группы:

- 1) арифметические;
- 2) алгебраические (составление уравнений, неравенств и т. п.);
- 3) геометрические (через использование геом-х фигур и их свойств);
- 4) комбинированные;

Примеры арифметически решаемых задач на суммирование функций:

Задача № 5. Вычислить сумму

$$\sum_{k=1}^{100} \frac{1}{(2k-1)(2k+1)}.$$

Задача № 6. Доказать справедливость равенства

$$1 \cdot 2 + 2 \cdot 3 + 3 \cdot 4 + 4 \cdot 5 + \dots + 99 \cdot 100 = \frac{99 \cdot 100 \cdot 101}{3}.$$

Нетрудно догадаться, что в задачах № 5 и № 6 речь идет о сложении ста чисел.

Пример задачи суммирования решаемой алгебраически:

Задача № 7. Найдите сумму:

$$1 + 11 + 111 + 1111 + \dots + \underbrace{111\dots11}_{n_единиц}$$

Решение: Запишем данную сумму в виде

$$10^0 + (10^1 + 10^0) + (10^2 + 10^1 + 10^0) + \dots + (10^{n-1} + 10^{n-2} + \dots + 10^1 + 10^0)$$

Нетрудно, догадаться, что слагаемые последней суммы можно сгруппировать и представить сумму в более удобной для вычисления форме:

$$\underbrace{(10^0 + 10^0 + \dots + 10^0)}_{(n-0) \text{ слагаемых}} + \underbrace{(10^1 + 10^1 + \dots + 10^1)}_{(n-1) \text{ слагаемых}} + \dots + \underbrace{(10^{n-2} + 10^{n-2})}_{2 \text{ слагаемых}} + 10^{n-1}.$$

После вычисления сумм слагаемых в каждой скобке, искомая сумма примет вид

$$(n-0) \cdot 10^0 + (n-1) \cdot 10^1 + (n-2) \cdot 10^2 \dots + (n-(n-2)) \cdot 10^{n-2} + (n-(n-1)) \cdot 10^{n-1}.$$

Из последнего выражения становится очевидным закономерность, т. е. формула **n –го** члена, зная которую нашу сумму можно написать в более компактной форме

$$\sum_{k=0}^{n-1} (n-k) \cdot 10^k.$$

Понятно, что вычислять последнюю сумму надо с помощью метода частичного суммирования, с которым мы познакомились в 1.2, т. е. надо воспользоваться формулой (1.2–3). Для этого представим последнюю сумму в виде:

$$\sum_{k=0}^{n-1} (n-k) \cdot 10^k = n \cdot 10^0 + \sum_{k=1}^n (n-k) \cdot 10^k - (n-n) \cdot 10^n.$$

Легко видеть, что вычитаемое в правой части последнего тождества равна нулю. Следовательно, равенство окончательно примет вид:

$$\sum_{k=0}^{n-1} (n-k) \cdot 10^k = n + \sum_{k=1}^n (n-k) \cdot 10^k \quad (**)$$

Для вычисления второго слагаемого в правой части равенства прибегнем к преобразованию Абеля, т. е. к методу частичного суммирования. Значит, положив $u(k) = n - k, v(k) = 10^k$, получим

$$\Delta u(k) = -1, V(k) = 10^1 + \dots + 10^k = \frac{10(10^k - 1)}{10 - 1}.$$

Подставляя в формулу (1.2–3), полученные выражения и, проводя необходимые промежуточные вычисления, получаем:

$$\sum_{k=1}^n (n-k) \cdot 10^k = u(n)V(n) - \sum_{k=1}^{n-1} (-1) \frac{10(10^k - 1)}{10 - 1} = \frac{10^{n+1} - 90n - 10}{81}.$$

Теперь подставляя вычисленное значение последней суммы в равенство $(**)$ получаем искомое выражение для исходной суммы, а именно:

$$\sum_{k=0}^{n-1} (n-k) \cdot 10^k = n + \sum_{k=1}^n (n-k) \cdot 10^k = \frac{10^{n+1} - 9n - 10}{81}.$$

Таким образом, мы вычислили сумму

$$1 + 11 + 111 + 1111 + \dots + \underbrace{111\dots1}_{n \text{ единиц}} = \frac{10^{n+1} - 9n - 10}{81}$$

Примеры задачи суммирования функций решаемых геометрически:

Задача № 8. Длина стороны равностороннего треугольника равна a . На его высоте, как на стороне, построен новый равносторонний треугольник. На высоте нового треугольника, как на стороне, построен еще один равносторонний треугольник. И т. д. Найдите сумму периметров и сумму площадей всех таких треугольников.

Решение. Обозначим сторону исходного равностороннего треугольника, данного нам по условию, через b_1 , т. е. $b_1 = a$. Зная сторону, мы можем найти все его элементы. В частности, высота h будет равна

$$h_1 = b_1 \sin \frac{\pi}{3} = \frac{a\sqrt{3}}{2}.$$

Известно, что сторона b_2 второго равностороннего треугольника равна высоте первого:

$$b_2 = \frac{a\sqrt{3}}{2}.$$

Тогда легко можно вычислить высоту h_2 второго равностороннего треугольника:

$$h_2 = b_2 \sin \frac{\pi}{3} = \frac{a\sqrt{3}}{2} \cdot \frac{\sqrt{3}}{2} = \frac{3a}{4}.$$

По условию третий равносторонний треугольник построен на высоте h_2 , как на стороне. Значит, сторона b_3 третьего треугольника равна h_2 :

$$b_3 = \frac{3a}{4}.$$

Схожим образом, находятся стороны остальных равносторонних треугольников, построенных на высотах предыдущих треугольников, как на сторонах.

Продолжая этот процесс, получим последовательность длин сторон правильных треугольников: b_1, b_2, b_3, \dots

Любой член этой последовательности — сторона равностороннего треугольника, высотой которой является следующий член последовательности: b_1 — сторона треугольника ABC , высота которого — b_2 , b_2 — сторона треугольника A_1BB_1 , высота которого — b_3 , и т. д. (Рис. 1).

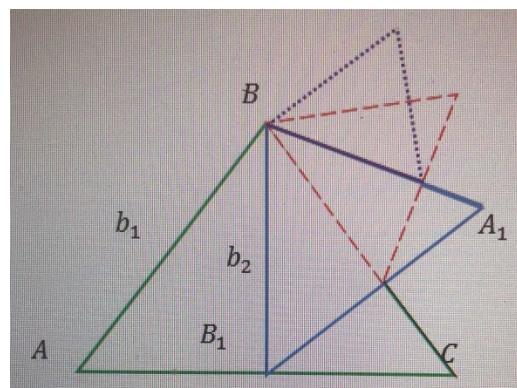


Рис. 1

Высота правильного треугольника вычисляется умножением стороны на $\sin \frac{\pi}{3} = \frac{\sqrt{3}}{2}$: $b_2 = \frac{\sqrt{3}}{2} \cdot b_1, b_3 = \frac{\sqrt{3}}{2} \cdot b_2, b_4 = \frac{\sqrt{3}}{2} \cdot b_3, \dots$

Таким образом, полученная выше последовательность сторон правильных треугольников b_1, b_2, b_3, \dots — геометрическая прогрессия.

Обозначим периметр k -го треугольника через P_k ($k = 1, \dots, n$). Тогда искомая сумма периметров будет равна:

$$\sum_{k=1}^n P_k = \sum_{k=1}^n 3b_k = 3 \cdot \sum_{k=1}^n b_k = 3a \cdot \sum_{k=1}^n \left(\frac{\sqrt{3}}{2}\right)^{k-1} = \frac{6a \left[\left(\frac{\sqrt{3}}{2}\right)^n - 1\right]}{\sqrt{3} - 2}.$$

Аналогично, вычисляется сумма площадей всех таких треугольников. Если обозначить через S_k — площадь k -го треугольника ($k = 1, \dots, n$), то

$$\sum_{k=1}^n S_k = \sum_{k=1}^n \frac{\sqrt{3}}{2} b_k^2 = \frac{\sqrt{3}}{2} \cdot \sum_{k=1}^n b_k^2 = \frac{\sqrt{3} a^2 \left[\left(\frac{3}{4}\right)^n - 1 \right]}{\frac{3}{2} - 2} = -2\sqrt{3} a^2 \left[\left(\frac{3}{4}\right)^n - 1 \right].$$

Задача № 9. В равносторонний треугольник с длиной стороны a вписана окружность. В эту окружность вписан новый равносторонний треугольник. В этот треугольник опять вписана окружность, а в окружность - еще равносторонний треугольник. И т. д. Найдите сумму длин всех таких окружностей и сумму площадей всех таких кругов.

Из условия ясно, что для решения этой задачи необходимо рассматривать свойства таких геометрических фигур как окружность, треугольник и круг (Рис. 2).

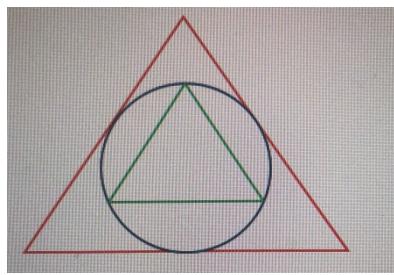


Рис. 2.

Литература:

1. Алфутова Н. Б. Устинов А. В. Алгебра и теория чисел. Сборник задач для математических школ. 3-е изд., испр. и доп. — М.: МЦНМО, 2009. — 336 с.
2. Гашков С. Б. Современная элементарная алгебра в задачах и решениях. — М.: МЦНМО, 2006. — 328 с.
3. Галкин Е. В. Нестандартные задачи по математике. Алгебра: Учеб. пособие для учащихся 7–11 кл. — Челябинск: «Взгляд», 2004. — 448 с.
4. Давидович Б. М., Пушкарь П. Е., Чеканов Ю. В. Математический анализ в 57-й школе. Четырехгодичный курс. — М.: МЦНМО, 2008. — 176 с.
5. Сергеев П. В. Математика в спецклассах 57-й школы. Математический анализ. — М.: МЦНМО, 2008. — 159 с.

{ {{Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста
Тепер Евгения Моншановна, воспитатель
МАОУ г. Иркутска образовательный комплекс «Лесной», детский сад
«Лисёнок»}} }

В раннем детстве у человека зарождается чувство любви и уважения к своей стране. Это проявляется в заботе о её процветании и сохранении её ценностей. Воспитание любви к Родине — это процесс, в котором участвуют как воспитатели, так и дети. Его цель — развить у детей чувство патриотизма, сформировать у них убеждения и нормы поведения, основанные на любви к Родине. Задача дошкольного образовательного учреждения — воспитать настоящих патриотов, которые будут любить свою страну и готовы служить ей, защищать её интересы.

В настоящее время существует множество методических материалов по этой теме. Это закономерно, поскольку патриотизм — сложное и многогранное чувство. Для ребёнка Родина — это место, где он живёт, город, улица, дом. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей связи с миром, и желание сохранить и приумножить богатство своей страны. Всё это начинается с отношения ребёнка к семье, к самым близким людям — маме, папе, бабушке, дедушке. Это корни, которые связывают его с родным домом и окружением

Целью воспитания патриотизма у детей дошкольного возраста — создать условия для того, чтобы у них возникла потребность делать добрые дела и совершать поступки. Также важно развивать в них чувство причастности к окружающему миру и такие качества, как сострадание, сочувствие, находчивость и любознательность [1].

Содержание патриотического воспитания детей среднего дошкольного возраста представляет собой многогранный процесс, включающий в себя следующие аспекты [2]:

1. Приобщение к культурному наследию: ознакомление детей с национальными праздниками, традициями, фольклором, народными промыслами, устным народным творчеством и музыкальным фольклором, а также участие в народных играх [5].

2. Формирование семейной идентичности: изучение структуры семьи, семейных ролей и традиций, родословной, а также осознание своей принадлежности к детскому саду через знакомство с его традициями, играми и игрушками [5].

3. Освоение городской культуры: знакомство с историей города, его традициями, выдающимися личностями и достопримечательностями, что способствует формированию чувства принадлежности к городскому сообществу [5].

4. Организация творческой и игровой деятельности: создание условий для развития эмпатии, заботы о человеке, растениях и животных, а также формирование навыков адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды в зависимости от времени года [5].

Патриотическое воспитание дошкольников начинается с формирования первичных представлений о мире через восхищение и удивление перед тем, что их окружает [3]. Хотя многие из этих впечатлений могут быть неосознанными, они играют ключевую роль в формировании базовых ценностей и установок, которые впоследствии станут основой для становления личности патриота.

В рамках этой работы по воспитанию детей можно выделить ряд ключевых задач:

1. познакомить детей с символами Российской Федерации, объяснить их значение для страны и её жителей [1];
2. привить детям любовь к природе и всему живому; расширить знания о славных городах России [1];
3. пробудить интерес к русской культуре и традициям; развить чувство ответственности и гордости за достижения страны; воспитать

уважение к труду людей разных профессий; научить детей заботиться о близких, младших и старших [1].

Эти задачи достигаются в различных видах деятельности детей: в процессе обучения, в играх, в труде и в повседневной жизни. Они помогают ребёнку не только развить патриотические чувства, но и сформировать правильные отношения с окружающими.

Воспитание патриотизма у детей представляет собой комплексный и многоуровневый процесс, требующий тщательного подхода и глубокого понимания его концептуальных основ. В его основе лежит формирование у ребёнка многогранного чувства любви и уважения к своей стране, её историческому наследию, культурным ценностям и природным богатствам.

Патриотизм можно рассматривать как интегративное качество личности, включающее в себя не только эмоциональную привязанность к Родине, но и активное социальное поведение, направленное на улучшение качества жизни общества и окружающей среды [5]. Важно отметить, что процесс формирования патриотизма является динамичным и зависит от возрастных особенностей ребёнка. Для детей дошкольного возраста патриотическое воспитание проявляется в их стремлении к альтруистическому поведению, заботе о других людях и окружающей природе. На данном этапе развития дети демонстрируют эмпатию, способность к сопереживанию и осознание своей роли в социальном контексте. Они начинают осознавать свою принадлежность к миру и стремятся участвовать в его преобразовании, что является важным аспектом формирования их патриотической идентичности.

Под патриотическим воспитанием детей дошкольного возраста следует понимать систематическое взаимодействие взрослых и детей в рамках совместной деятельности и коммуникации, направленное на формирование у ребенка комплекса общечеловеческих нравственных характеристик личности, а также приобщение его к культурным традициям и региональным особенностям, природным богатствам родного края [6]. Данный процесс

включает в себя развитие эмоционально-действенного отношения, формирование чувства сопричастности и привязанности к окружающей среде и социуму.

В дошкольный период патриотическое воспитание осуществляется через комплексное познание антропогенного и природного миров, а также через формирование первичных предпосылок для морального развития личности ребенка. Этот этап характеризуется формированием базовых представлений о социальной и природной среде, что является фундаментом для дальнейшего развития патриотических качеств.

Для оптимизации процесса патриотического воспитания дошкольников целесообразно структурировать его по тематическим блокам, что способствует более эффективному восприятию информации детьми. Такая организация позволяет последовательно и систематически вводить ребенка в контекст национальной и региональной культуры, формировать у него устойчивые эмоциональные и когнитивные связи с родным краем, а также развивать его нравственные и моральные ориентиры.

Вот эта улица, вот этот дом

Цель: Закрепить и расширить знания дошкольников об улицах города, на которых они живут.

Задачи: Познакомить ребят с историей возникновения названий улиц, предприятий, объектов социального назначения, расположенных на них.

Воспитатель раскрывает детям неизведанное на улице, где они проживают, учит замечать, как строится город, кто его строит, и как от этого улица становится еще краше. Обращается внимание малышей на чистоту и порядок вокруг домов. Дети приобщаются к благоустройству и озеленению территории детского сада и своих домов.

Вместе дружная семья

Цель: Расширение знаний дошкольников о структуре семьи, необходимости укрепления семейных связей.

Задачи: Развивать интерес к представителям старших поколений, их роли в семейных отношениях. Воспитывать уважение к самым старшим родственникам, желание заботиться о них.

В ходе работы с детьми воспитатель формирует представление о семейных корнях: родители, дедушка с бабушкой, прадеды. Изучение биографии своей семьи может превратиться в увлекательное занятие — оформление родословного дерева, где будет фотография и малыша. Педагог может оформить уголок «Делай, как мы», где найдется место фотографиям малышей с родителями в походе, в цирке, в лесу, по дороге в детский сад. Красочно оформленный стенд будет способствовать трансляции позитивного родительства, профилактике раннего неблагополучия.

Город, в котором я живу

Цель: Раскрыть красоту города, в котором живут дети, показать его социальную значимость в развитии страны.

Задачи: Рассказать дошкольникам, что такое — продукция предприятия города, на котором работают их близкие родственники. Показать значимость производства на мировом рынке. Познакомить детей с объектами культурного назначения, памятниками старины, культовой архитектурой.

Воспитатель показывает значимость труда родителей дошкольников, их вклад в развитие экономики страны. Ребята знают историю храмов, кому и за какие заслуги воздвигнуты памятники, о чем напоминают нам стелы, братские могилы. Дети, соприкасаясь с историей города, учатся чтить память погибших воинов, заботиться о ветеранах войны и труда.

Наша кладовая

Цель: Познакомить ребят с разнообразием природных богатств родного края, учить бережно и экономно расходовать их.

Задачи: Развивать представление дошкольников о природных ресурсах страны, их добыче и назначении. Учить детей профессиональной ориентации.

Воспитатель вместе с воспитанниками изучает «кладовую» страны и определяют пути ее приумножения. Консультации для родителей помогают комплексному воспитанию у ребят экономии водных, электро — тепло ресурсов. Дети учатся хозяйствованию, плановому распределению материальных благ.

Ожидаемый результат

Ребята могут самостоятельно убирать свои игрушки. Знают, где работают родители, что они делают на производстве. Знают имена своих бабушек, дедушек и близких родственников. Знают, в каком городе живут, где находится их дом. Знакомы с профессиями в детском саду. Умеют бережно относиться к природным ресурсам. Ребята знакомы с объектами культурного назначения. Дети осознают, что они россияне, что их страна самая большая и могучая. Ориентируются в своем городе. Знают президента, символику РФ, герб своего города.

Процесс формирования патриотических чувств у детей осуществляется наиболее эффективно в рамках семейного воспитания, опирающегося на традиции и опыт семейного социума. Семья является первичным институтом социализации, где ребенок получает свои первые эмпирические знания, формирует базовые модели поведения и осваивает нормы социального взаимодействия [3]. В этом контексте, педагогическая деятельность воспитателей приобретает особую значимость, поскольку они создают предметно-развивающую образовательную среду, включающую в себя тщательно отобранные произведения художественной литературы, методические разработки учебных занятий и сценарии культурно-досуговых мероприятий.

Формы и методы работы:

- беседы с рассматриванием фотографий;
- экскурсии на известные объекты;
- игры «Узнай, где это расположено», «Мой дом самый красивый»; «Кто это делает?»;

- викторины, брейн-ринги, круглый стол;
- кинолекторий;
- иллюстрирование своего города, зарисовки к календарным праздникам;
- конкурсы на лучшую газету семьи, плакат к празднику, подарок ветерану;
- обмен традициями семьи;
- создание музея «Никто не забыт».

Игры по воспитанию у детей патриотизма:

Вопросы патриотического воспитания дошкольников включаются в план работы ежемесячно, носят систематический целенаправленный характер.

Игры по воспитанию патриотизма у дошкольников классифицируются на:

- дидактические: «Чьи родители это делают», «Узнай, что растет в нашем крае», «Расскажи, где ты был»;
- настольно-печатные: «Экономим свет, тепло», «Распределите всем поровну», «Стань лидером»; «Биржа»;
- подвижные: «Мы туристы», «Кто быстрее?», «Военные сборы», «Кто первый добежит до флагка»;
- музыкальные: «Янка», «Во поле береза стояла», «Сбор урожая», «Помоги бабушке распутать клубочек»;
- спортивные: «Зарница», «Россия, вперед!», «Олимпийские игры»;
- сюжетно-ролевые: «Профессии», «Театр», «Школа», «Супермаркет», «Поликлиника», «Библиотека», «Банк».

Заключение

Патриотическое воспитание представляет собой многоаспектный процесс, направленный на формирование у подрастающего поколения глубоких и устойчивых чувств привязанности к родной природе, своему дому, семье, а также к историческим и культурным традициям страны,

созданной трудом и усилиями соотечественников. В этом контексте ключевую роль играет систематическая работа по посеву и культивированию в детской душе семян любви к отечеству [7].

Особое внимание следует уделить воспитанию чувства гордости за историческое наследие России. Необходимо пробудить в детях осознание значимости вклада русских людей в мировую историю, начиная с великих полководцев и мыслителей и заканчивая освобождением мира от фашизма и покорением космоса. Эти достижения являются фундаментальными аспектами национальной идентичности и гордости.

Важно подчеркнуть, что дети являются будущим нашей Родины, и именно им предстоит стать хранителями и защитниками её природных и культурных богатств. Воспитание патриотизма должно включать формирование у них ответственности за сохранение и приумножение национального достояния, а также осознание своей роли в этом процессе.

Литература:

1. Артемов В. В. Моя страна. Возрождение национальной культуры и воспитание нравственно-патриотических чувств. Воронеж 2025.
2. История педагогики/ Педагогическая система взглядов К. Д. УшинскогоПод ред. Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабаевой. — М.: Просвещение, 2020
3. Козлов А. А. О патриотизме. Основные понятия и краткий исторический аспект // Нравственность в образовании: информационный портал. URL: http://www.nravstvennost.info/library/news_detail.php?ID=2263.
4. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — 160 с.
5. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения. — М.: Просвещение, 1946. — 450с.

6. Методика одномоментных срезов /Под ред. Урунтаевой Г. А. и Афонькиной Ю.А— М.:

7. Методическое пособие/Под ред. Н. В. Микляевой. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.

{{{Коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ: опыт использования цифровых приложений}}}

Трусова Жанна Викторовна, педагог-психолог

МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18 имени Подольских курсантов», дошкольное отделение «Рябинка» г. Подольска (Московская область)}}

Статья освещает практический опыт авторов в области коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется применению цифровых приложений как инструмента для формирования и совершенствования коммуникативных навыков у данной группы воспитанников. Полученные результаты демонстрируют значительный потенциал и эффективность цифровых решений в этой сфере.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативное развитие, дети старшего дошкольного возраста, ограниченные возможности здоровья.

**{{{Communicative development of older preschool children with disabilities:
the experience of using digital applications}}}**

Trusova Zhanna Viktorovna, educational psychologist

MOU Secondary School No. 18, preschool department «Ryabinka» of Podolsk (Moscow region)}}

The article highlights the practical experience of the authors in the field of communicative development of older preschool children with disabilities. Special

attention is paid to the use of digital applications as a tool for the formation and improvement of communication skills in this group of pupils. The results obtained demonstrate the significant potential and effectiveness of digital solutions in this area.

Keywords: *communication, communicative development, older preschool children, limited health opportunities.*

Проблематикой коммуникативного развития детей дошкольного возраста занимались такие выдающиеся исследователи, как М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Е. В. Субботский, Е. Е. Шулешко и другие.

Фёдорова Л. Л. определяет психологическое содержание коммуникации как передачу информации. Однако она подчёркивает, что коммуникацию следует рассматривать как действие, а не как самостоятельную деятельность. Это связано с тем, что коммуникация часто служит внешней цели (например, информирование о погоде для предотвращения дорожных происшествий). Если же сбор информации сам по себе является целью деятельности (например, для исследовательских организаций), тогда его можно рассматривать как деятельность [1, с. 40].

Лето Я. В. проводит различие между понятиями «общение» и «коммуникация». Оба термина связаны с обменом и передачей информации, а также с использованием языка как средства коммуникации. Однако отличия заключаются в объёме содержания этих понятий [2].

По мнению Иоаниди А. Ф., Мамедовой Л. В. коммуникация представляет собой двусторонний процесс обмена информацией, ведущий к взаимному пониманию [3].

Термин «коммуникация» тесным образом связана с коммуникативным развитием.

Груздев А. А. представляет коммуникативное развитие как процесс совершенствования коммуникативной инфраструктуры и технологии, который актуализуется в рамках интерсубъективных отношений [4].

Тихомирова Т. С. под коммуникативным развитием понимает формирование компетентности в общении как актуальная образовательная задача, которая закреплена в Концепции государственного стандарта общего образования [5, с. 11].

Особое внимание следует уделять развитию коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти дети часто демонстрируют противоречивое поведение: они одновременно нуждаются во внимании и отвергают его, проявляя агрессию или пассивное отчуждение.

Опишем типичные трудности в коммуникации у детей с ОВЗ:

- неумение признавать свою вину в конфликтных ситуациях;
- трудности в самостоятельном планировании и контроле собственных действий, что приводит к ориентации на внешний контроль вместо развития произвольного внимания;
- склонность обижаться и перекладывать ответственность на других вместо самостоятельного решения проблем;
- отсутствие инициативы вступать в речевые и личностные контакты, обмениваться впечатлениями и договариваться о совместной деятельности;
- неумение обращаться к другим людям по собственной инициативе.

При работе с детьми с ОВЗ мы опираемся на их индивидуальные возможности и целенаправленно развиваем следующие навыки:

- Социальная ориентация: способность ориентироваться в социальных отношениях и успешно включаться в них.
- Внимание и реакция: умение концентрировать внимание и адекватно реагировать на обращения окружающих.
- Восприятие речи: развитие понимания обращённой речи.
- Подражание: освоение навыков через подражание.
- Речевой этикет: умение соблюдать очерёдность в разговоре.

- Применение навыков: способность применять полученные навыки общения в повседневной жизни.

Для развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ мы успешно используем ряд современных цифровых приложений. Ниже представлен обзор некоторых из них:

Приложение «Аутизм. Общение»: Включает более 150 карточек, которые способствуют формированию безбарьерного общения, учат детей различать и описывать предметы, а также стимулируют развитие спонтанной речи.

Приложение «Говори молча»: Представляет собой цифровую адаптацию карточек PECS — коммуникативной системы обмена изображениями. Это приложение дает ребенку возможность самостоятельно выбирать предметы и совместно со взрослым формировать сообщения и предложения.

Приложение «ABA Cards»: Позволяет детям под руководством взрослых создавать персонализированные коммуникативные карточки, следуя четким инструкциям.

Приложение «Говорящие картинки»: Отличается простотой использования. Педагог предлагает ребенку взаимодействовать с картинками, имеющими голосовое сопровождение, что ускоряет процесс понимания изображенного.

Наблюдения в процессе использования данных приложений показали, что дети стали более активно коммуницировать и увереннее владеть как вербальными, так и невербальными средствами общения. У большинства детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ улучшилось понимание речи, повысилась концентрация внимания и способность реагировать на обращения. Родители также выразили положительную реакцию, проявляя готовность к совместной деятельности с детьми, используя эти приложения.

В заключение можно сказать, что цифровые приложения являются ценным и эффективным средством для коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Литература:

1. Фёдорова Л. Л. Коммуникация, общение, диалог: к уточнению основных понятий теории речевой коммуникации//Вестник РГТУ, серия литературоведение, языкознание, культурология. 2024. — № 12. — С.39–51.
2. Лето Я. В. Понятия «общение» и «коммуникация» в психологии // Молодой учёный. — 2016. — № 12 (116). — С. 770–772.
3. Иоаниди А. Ф., Мамедова Л. В. Методы развития коммуникативных навыков у детей младшего подросткового возраста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12–8. С. 1556–1558;
4. Груздев А. А. Понимание коммуникативного развития/. — 2021. — № 7 (197). — С.120–123.
5. Тихомирова Т. С. Технология как способ развития качества образования. /Стандарты и мониторинг в образовании.- М.: Русский журнал, 2006. № 3.– С.3–8.

{Коррекция познавательных пробелов у детей: методы диагностики,

подходы к исправлению и оценка эффективности

Филобокая Марина Александровна, учитель-дефектолог

МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 8 п. Дубовое Белгородского района Белгородской области»} } }

Статья посвящена методам исправления и восполнения пробелов в познавательной деятельности детей. В ней рассмотрены причины возникновения этих пробелов, методы их диагностики, подходы к коррекции,

включая индивидуализацию обучения и коррекционно-развивающие занятия, а также оценка эффективности работы. Статья акцентирует важность использования современных технологий и междисциплинарного подхода для достижения лучших результатов в образовательном процессе.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, индивидуализация обучения, диагностика познавательных трудностей, психологические тесты, логопедические занятия, интерактивные методы, мультимедийные средства, формирование учебных навыков, педагогическая поддержка, методы мониторинга, обратная связь, междисциплинарный подход.

Исправление и восполнение пробелов в познавательной деятельности детей является одной из ключевых задач в современной педагогике и дефектологии. В условиях интенсивного развития образовательных технологий и повышения требований к уровню знаний, особенно важно своевременно выявлять и корректировать трудности, с которыми сталкиваются дети в процессе обучения. Пробелы в познавательной деятельности могут существенно замедлить развитие ребенка, негативно сказаться на его мотивации к учебе и общей успеваемости, а также повлиять на его социальную адаптацию.

Познавательные пробелы, возникающие по разным причинам, будь то биологические, психологические или социальные факторы, требуют системного подхода к их диагностике и коррекции. Важно понимать, что такие пробелы не только замедляют учебный процесс, но и могут стать источником дополнительных трудностей, связанных с личностным и эмоциональным развитием ребенка. Своевременное выявление и исправление этих пробелов позволяет не только улучшить учебные результаты, но и способствует формированию устойчивого интереса к знаниям, уверенности в своих силах и позитивной самооценки.

Наличие пробелов в познавательной деятельности может иметь широкомасштабные последствия. Во-первых, это приводит к снижению уровня усвоения учебного материала, что вызывает цепную реакцию: ребенок начинает отставать от своих сверстников, теряет интерес к учебе, что, в свою очередь, приводит к еще большему накоплению пробелов. Во-вторых, такие пробелы могут влиять на эмоциональное состояние ребенка: он может чувствовать себя неуверенно, испытывать тревожность, страх перед неудачей. Это может отразиться на его социальной адаптации, так как ребенок начинает избегать ситуаций, связанных с учебой, и испытывать трудности в общении со сверстниками.

Причины возникновения пробелов в познавательной деятельности

Пробелы в познавательной деятельности детей могут возникать по разным причинам, и их понимание позволяет эффективно разработать стратегии для их устранения.

- Биологические факторы, такие как задержка в развитии и заболевания ЦНС, могут серьезно влиять на способность ребенка усваивать новую информацию, вызывая затруднения с вниманием, памятью и логическим мышлением.
- Психологические факторы, включая низкую мотивацию и тревожность, также способствуют возникновению познавательных пробелов, мешая активному участию ребенка в учебном процессе.
- Социальные и педагогические факторы, такие как недостаток внимания со стороны родителей, неправильные методы обучения и неэффективная организация учебного процесса, также играют значительную роль в формировании познавательных трудностей.

Методы диагностики пробелов

Для успешного исправления пробелов в познавательной деятельности ребенка важно сначала точно диагностировать их. Существует несколько эффективных методов диагностики, которые помогают определить природу и степень этих пробелов.

– Психологические тесты и методики помогают оценить уровень развития когнитивных функций у детей и выявить области, где возникают трудности, что позволяет разрабатывать индивидуализированные коррекционные программы.

– Наблюдение за поведением ребенка в различных ситуациях предоставляет информацию о его познавательных способностях и возможных проблемах.

– Анкетирование родителей и педагогов дает дополнительное представление о повседневной жизни ребенка и его учебных привычках.

– Анализ учебных достижений и трудностей, таких как успеваемость и результаты тестов, помогает выявить проблемы в учебной деятельности и оценить эффективность коррекционных мероприятий.

Подходы к исправлению пробелов

Для эффективного исправления пробелов в познавательной деятельности ребенка необходимо использовать различные подходы, ориентированные на индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка.

1. Индивидуализация обучения включает разработку персонализированных программ и упражнений, учитывающих потребности ребенка и его сильные и слабые стороны. Это делает обучение более эффективным и комфортным, помогая ребенку постепенно преодолевать трудности.

2. Разработка адаптированных учебных материалов включает создание учебников с упрощенным языком, визуальных и аудиоматериалов, а также специальных тетрадей и пособий, учитывающих уровень развития ребенка и его способности, что помогает лучше усваивать информацию.

3. Коррекционно-развивающие занятия: Игровые методы эффективно исправляют познавательные пробелы, делая обучение увлекательным и стимулирующим. Обучающие игры и задания на логику, внимание и память развивают когнитивные способности ребенка.

4. Логопедические занятия корректируют речевые нарушения, помогая ребенку развивать произношение, обогащать словарный запас и улучшать понимание информации. Регулярные занятия способствуют развитию речевых и познавательных способностей.

5. Психологические тренинги помогают ребенку справляться с эмоциональными и поведенческими трудностями, развивая навыки саморегуляции, управления эмоциями и уверенности в себе. Они проводятся индивидуально или в группах, способствуя развитию социальных навыков.

Педагогическая поддержка включает:

- Консультации для родителей: Предоставление рекомендаций по организации домашнего обучения, методам поддержки и созданию благоприятной учебной среды, что помогает родителям лучше понимать и поддерживать своего ребенка.
- Совместная работа с педагогами: Сотрудничество между педагогами, дефектологами, логопедами и психологами для учета индивидуальных потребностей ребенка и адаптации учебного процесса, что способствует его успешной адаптации и развитию.

Восполнение пробелов через развитие познавательной активности

Для успешного восполнения познавательных пробелов важно не только исправлять существующие трудности, но и развивать познавательные способности ребенка.

Методы стимулирования познавательного интереса включают:

- Мультимедийные средства: Видеоуроки, интерактивные презентации и образовательные приложения делают обучение наглядным и увлекательным, помогая лучше усваивать информацию.
- Интерактивные занятия и игры: Компьютерные игры, онлайн-курсы и виртуальные лаборатории активизируют учебный процесс, развивая критическое мышление и креативность.

Формирование учебных навыков включает:

- Развитие памяти, внимания и логического мышления:

Специальные упражнения тренируют когнитивные функции, улучшая учебные достижения.

- Обучение методам самоорганизации и самоконтроля: Навыки планирования, самооценки и управления эмоциями способствуют самостоятельности и ответственности в

Оценка эффективности работы

Оценка эффективности коррекционно-развивающей работы включает:

Критерии оценки: Улучшение учебных достижений, положительные изменения в поведении и эмоциональном состоянии, развитие ключевых когнитивных навыков, таких как мотивация к учебе, снижение тревожности и повышение самооценки.

Методы мониторинга и обратной связи: Регулярное наблюдение, контрольные тесты и опросы, а также систематический сбор данных о учебных достижениях и поведении ребенка для корректировки программы.

Подводя итоги статьи, можно отметить, что исправление и восполнение пробелов в познавательной деятельности детей является сложной и многогранной задачей, требующей комплексного подхода. В статье были рассмотрены основные причины возникновения познавательных пробелов, такие как биологические, психологические и социальные факторы, методы диагностики этих пробелов, а также эффективные подходы к их исправлению. Особое внимание уделено индивидуализации обучения, коррекционно-развивающим занятиям и педагогической поддержке, которые в совокупности позволяют достигать значительных успехов в образовательном процессе.

Литература:

1. Психокоррекционные и развивающая работа с детьми разного возраста / Под ред. П. В. Дубровина. — М., 1999

2. Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г. Развитие общеучебных умений школьников. // Народное образование. — 2003. — № 8.

3. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах. М.: Воронеж, 2001

{{{Комплексный подход в преодолении несформированности навыков беглого чтения на школьных уроках на этапе начального общего образования}}

Фролова Татьяна Владимировна, учитель-логопед
ГБУ Калужской области Обнинский центр социальной помощи семье и детям «Милосердие» (Калужская область)} } }

Каждый успешный человек — это, прежде всего книги, которые он прочитал вовремя.

Артемий Лебедев

Важнейшим фактором, влияющим на успеваемость школьников, является темп чтения: чем он выше, тем лучше успехи. Беглость чтения влияет на качество запоминания материала: чем быстрее ребенок читает, тем легче воспринимает прочитанное. Проблема формирования правильного, сознательного, беглого и выразительного чтения волнует каждого учителя, поскольку чтение играет очень важную, доминирующую роль в образовании и развитии личности ребёнка. В. А. Сухомлинский, правильно подметил: «Если в начальной школе дети мало читали, мало мыслили, у них складывалась структура малодеятельного мозга». Такие дети обречены на зубрёжку, ненависть к учебному труду.

Эксперименты, проводимые за последние годы, показали, что быстрое чтение активизирует процессы мышления и является одним из средств совершенствования учебного процесса. Известный учёный и педагог В. Н. Зайцев в своих исследованиях пришёл к выводу о том, что

только техника чтения не ниже 120 слов в минуту даёт возможность ребёнку успешно учиться в 5 классе.

От навыка чтения в огромной роли зависит качество знаний по другим предметам. От техники чтения зависит грамотность письма, осознанное понимание содержания задач, математических заданий. Программа по чтению для младших школьников чётко ориентирована на формирование и развитие у учащихся речевых навыков, главным из которых является навык чтения.

Современная методика чтения и развития речи использует ценный опыт методики чтения прошлого. Историко-педагогической основой методики чтения были работы ведущих психологов, занимающихся проблемой развития навыка чтения: философские концепции: И. Канта, Н. Бердяева, философско-педагогические идеи Л. Толстого, В. Розонова, К. Д. Ушинского, И. Бунакова, В. А. Сухомлинского. Основные методики чтения были разработаны К. Д. Ушинским. Он рекомендовал смотреть на художественное произведение «как на окно, через которое мы должны показать детям ту или иную сторону жизни». Созданная Ушинским система получила название «Объяснительное чтение». В 80-е годы были усовершенствованы программы по чтению, предназначенные для обучения в трехлетней школе, и созданы программы для обучения в четырехлетней школе. Авторы программ и новых книг для чтения В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова, Л. К. Пискунова, Л. С. Геллерштейн провели строгий отбор произведений, учитывая их познавательную ценность, художественное совершенство, воспитательную значимость, соответствие возрастным особенностям младших школьников.

Развитие навыка чтения, на первом году обучения, предполагает формирование целостных синтетических приёмов чтения на уровне слова (чтения целыми словами), интонационное объединение слов в словосочетания и предложения, увеличение скорости (беглое чтение). На втором году обучения — постепенное введение чтения про себя, на третьем

и четвёртом году обучения — наращивание скорости чтения и овладение рациональными приёмами чтения.

Существуют определенные требования к беглости чтения. Нормальной, оптимальной беглостью чтения считают такую, которая обеспечивает осознанность восприятия текста, когда техническая и смысловая сторона находятся в гармонии, чтобы техника чтения ни малейшим образом не только не мешала пониманию, но напротив, благоприятствовала ему.

К. Д. Ушинский отмечал, что полезно лишь такое беглое чтение, которое не расходится с пониманием. При определении оптимальной беглости чтения вслух следует ориентироваться на темп обычной речи ребенка. Следует помнить, что скорость чтения ребенка во многом зависит от его биологических (качество зрения, слуха) и психических (характер темперамента, быстрота реакций и т. д.) особенностей. Впервые требования к беглости чтения были определены для школы 1 ступени профессором П. А. Афанасьевым в 1932 году. В современных «Программах для начальной школы» указаны требования к типу чтения (беглости), установленные эмпирическим, опытным путем. Приведем их. Программные требования к беглости чтения:

Класс	Трехлетняя начальная школа		Четырехлетняя начальная школа	
	Чтение вслух	Чтение про себя	Чтение вслух	Чтение про себя
1	30–40 слов	Требования не определены	20–30 слов	70–90 слов
2 3 4	60–70 слов 80–90 слов	30–50 слов 60–75 слов 80–100 слов	30–50 слов 60–75 слов 80–100 слов	100–140 слов

Необходимо отметить, что беглость чтения можно развивать, интенсифицировать с помощью специальных упражнений. Увеличение скорости чтения возможно на 50–100 %, у отдельных людей — и более. Каждому учителю известно, что замедленный темп чтения — враг понимания текста. Экспериментально установлено, что если темп чтения у ребенка составляет менее 30–32 слов в минуту вслух и 45 слов в минуту

про себя, он не может освоить содержание текста самостоятельно, без посторонней помощи (учителя, родителей). При переходе со строки на строку он теряет нужную строку, перечитывает одну и ту же несколько раз или пропускает ее, дочитывая предложения до конца, забывая его начало. Единственный выход для такого ребенка — заучивание текста, предложенного для чтения дома, наизусть.

Важно заметить, что среди быстро читающих около 55 % учащихся успевает на «4» и «5», а среди медленно читающих таких детей только 4 %. Самый большой прирост в скорости чтения приходится на время обучения в начальной школе. Если от 1 к 3 классу скорость чтения возрастает на 300 % (от 30 до 90 слов в минуту), то от 4 до 7 класса возрастает примерно на 30 % (на 30 слов в минуту). Различия в темпе чтения учащихся одного класса нарушают темп письма и разрушают скорость работы класса на всех уроках, где детям приходится читать и писать. Если к концу первого года обучения разрыв в скорости чтения у быстро и медленно читающих составляет примерно 50–60 слов в минуту, в 6 классе такой разрыв может составлять 140–160 слов. При такой ситуации медленно читающий должен затратить на подготовку к урокам 8–10 часов в день! Низкий темп чтения нарушает темп письма. Так, во 2 классе он увеличивается до 16 знаков, в 3 классе — до 24 знаков, в 6 классе до 48 знаков.

Помня о сущности навыка чтения, учителю следует ясно представлять себе систему психологических характеристик разного рода действий, которые составляют основу беглого восприятия чужого текста. Как показывают исследования Т. Г. Егорова, движение глаз во время чтения идет скачками: глаз быстро перемещается от одной точки текста в другую.

Скорость движения глаза настолько велика (от 0,01 до 0,03 секунды), что возможность чтения в этот момент совершенно исключена. Следовательно, процесс чтения осуществляется в момент остановок (фиксаций) глаза, продолжительность которых в 12–20 раз превосходит время движения глаз по строке. Число точек фиксаций глаз, как правило, не

соответствует количеству слов текста, а сами эти точки могут находиться на любую часть слова и даже на промежутки между словами. Количество фиксаций у начинающих обучаться чтению примерно в 3 раза больше, чем у опытных чтецов, а продолжительность — в два с половиной раза больше.

Следовательно, скорость чтения увеличивается при уменьшении количества фиксаций и их продолжительности. Это первый методический вывод. При движении глаз отмечаются не только поступательные (слева направо), но и обратные движения, которые Т. Г. Егоров называет регрессиями. «Регрессии являются не чем иным, как поправкой, вносимой читающим в не совсем почему-либо удачные для восприятия текста передвижения его глаза». Регрессии не носят регулярного характера, их количество зависит от степени трудности читаемого текста, от важности прочитываемого текста и т. д. У ребенка, обучающегося чтению, количество регрессий примерно в 10 раз больше, чем у опытного чтеца.

Сделаем второй методический вывод: скорость чтения увеличивается при сокращении количества регрессий. Как отмечает Т. Г. Егоров, «единицей восприятия текста является не буква и даже не слог, а целое слово», «скорость восприятия слов у человека, владеющего навыком чтения, близка скорости восприятия отдельной буквы». Обучающийся чтению ребенок должен узнать все составляющие читаемое слово буквы, прежде чем прочитать это слово. Опытный чтец схватывает лишь общую конфигурацию только доминирующих букв, т. е. определяющих слово как целостный зрительный образ, при этом учитывается пространственное расположение букв в слове, длина читаемого слова.

Сделаем третий методический вывод: скорость чтения увеличивается, если читающий будет ориентироваться не на отдельные буквы слова, а схватывать за одно движение глаза слог, а затем и слово, если его образ уже знаком ребенку. Л. М. Шварц на основании специального исследования отмечает, что владеющий навыком чтения, воспринимая текст, опирается больше на верхнюю часть строки, чем на нижнюю.

На основании этого сделаем четвертый методический вывод: скорость чтения повысится, если с самого начала обучения чтению учить ребенка ориентироваться на верхнюю часть слова, строки. Процессы чтения вслух и про себя являются качественно своеобразными, разница между ними не может быть сведена к тому, что в одном случае имеют место моторные процессы, а в другом они отсутствуют. При чтении вслух, по данным Т. Г. Егорова, количество фиксаций на строку увеличивается на 6–33 %, а количество слов на одну фиксацию сокращается на 14–30 % по сравнению с чтением про себя. Следовательно, бегłość чтения у ребенка будет увеличиваться, если одновременно с обучением чтению вслух его обучают чтению про себя. Это пятый методический вывод.

Факторы, тормозящие развитие беглости чтения:

- неразвитость артикуляционного аппарата;
- неритмичность дыхания учащихся;
- слабо развитые оперативная память и устойчивое внимание;
- малое поле зрения;
- недостаточное использование явления антиципации (смысловой догадки).

Неразвитость артикуляционного аппарата. Сразу оговоримся, что не имеем в виду исправление органических дефектов детской речи и не исключаем направления ребенка, речь которого характеризуется такими дефектами, к специалисту-логопеду. Речь идет о тех случаях, когда ребенок, отчетливо произнося все звуки русской речи, затрудняется при произнесении слов со стечением согласных. В такой ситуации требуются упражнения в четком — «без каши во рту» — произнесении любых звуковых сочетаний, встречающихся в родном языке. Подобные упражнения — такая же гимнастика для органов речи, как упражнения в рисовании простейших фигур и линий для развития мышц кисти руки при обучении письму. С целью тренировки артикуляционного аппарата следует включать в урок скороговорки разных типов (со стечением различных согласных, на

дифференцирование согласных, которые ребенок может смешивать или произносить нечетко) для отработки силы голоса (шепотом, умеренно-спокойно, громко) и темпа говорения (медленно, средним темпом, как можно скорее, с предельной быстротой). Каждая из скороговорок проговаривается не менее трёх раз вслух хором с убыстрением темпа, затем индивидуально.

Примеры скороговорок, которые могут быть использованы для «артикуляционной зарядки»: — Водовоз вез воду из водопровода. — На горе гогочут гуси, под горой огонь горит.

С целью совершенствования работы артикуляционного аппарата следует вводить в урок полтораминутные разминки — чистоговорки, например: — Ра-ра-ра-ра-ра, начинается игра. — Ре-ре-ре-ре-ре, дуб стоит на горе.

Неритмичность дыхания. Неумение экономно расходовать воздух при чтении часто приводит к тому, что ребенок, читая, делает паузу для вдоха в середине слова, предложения. Использование долгоговорок позволит приучить ребенка экономно расходовать дыхание при чтении. Приведем пример такой долгоговорки: (Вдох) Как на горке, на пригорке Встали тридцать три Егорки: (Вдох) Раз Егорка, Два Егорка, Три Егорка... (и так до тридцати трёх Егорок) Вся долгоговорка проговаривается на два вдоха, вторая часть — на один вдох при условии такого экономного выдоха, чтобы его хватило на проговаривание долгоговорки. К концу 1 класса учащиеся должны на одном дыхании «насчитывать» 15 Егорок, во 2 классе — 24 Егорки, в 3 классе — 33 Егорки.

Отработке правильного, ритмичного дыхания при чтении способствует заучивание наизусть и выразительное воспроизведение текстов стихотворных произведений.

Слабо развитые оперативная память и устойчивое внимание.

Упражнения, направленные на развитие внимания и памяти:

1. «Фотографирование» различного рода картинок, предметов. Учащиеся за минуту должны запомнить всё, что изображено.

2. «Разведчики». На столе учителя лежат предметы (около 20). Рассматриваем их. После этого закрываем предметы листом бумаги, дети записывают по памяти.

3. «Найди лишнюю букву» (фотографируем): а, о, в, у, и. Дети должны за 30 секунд запомнить все буквы и назвать лишнюю (буква «в», т. к. она согласная).

4. «Найди лишний слог»: бо, но, ко, со, кы, ро («кы», т. к. остальные с буквой «о», а этот с буквой «ы»).

5. «Найди лишнее слово»:

Река	слон
Речка	лев
Ручей	мак
Ручка	тигр
Ручеёк	ягуар

(В первом столбике слова — ручей, река, речка, ручеёк — родственные слова, значит лишнее слово — ручка. Во втором столбике лишнее слово — мак, т. к. слова — лев, тигр, ягуар — животные, а мак-цветок).

6. «Добавь следующее».

Ученик называет предмет и передаёт эстафетную палочку соседу, тот придумывает второе слово, относящееся к этой же группе предметов, и называет уже по два слова по порядку. Следующий ученик называет два слова и добавляет своё и т. д. (1.Слон.2.Слон, тигр.3.Слон, тигр, медведь).

7. Чтение «зашумленных слов». Ребенку предлагаются карточки со словами, прочтение которых затруднено из-за различных линий, штрихов, рисунков. Степень затруднения, определяемая количеством линий и сложностью рисунков, подбирается индивидуально. Это упражнение закрепляет в памяти учащихся целостные образы букв и их сочетаний, развивает восприятие.

8. Чтение строк наоборот. Написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым.

Это упражнение развивает тонкость движения глаз. Так же можно предложить упражнение «чтение перевернутого текста» (на 90, 180 градусов).

9. Упражнение на поочередное чтение слов нормально и наоборот. При таком чтении первое слово читают слева направо, второе слово справа налево и т. д. Пример: Мама алипук картину. При проведении этого упражнения у ребенка формируется представление о том, что обычное чтение — это сравнительно несложное, посильное дело.

10. Чтение пунктирно написанных слов. Учащимся предлагаются карточки с неполностью написанными словами (отсутствуют некоторые части букв, слогов), но сохраняется однозначность прочтения. Степень разрушения букв с каждым разом увеличивается.

11. Чтение только второй половины слов. Читаемые слова мысленно делят пополам, абсолютная точность необязательна. Пример: -лько, -вины, -рой, — ние. Это упражнение приводит к резкому уменьшению исключительно распространенных ошибок, когда правильно прочитывается только начало слова, а его конец домысливается.

12. Чтение строчек с прикрытой верхней половиной слов или прикрытой нижней половиной слов. Если работа ведется с прикрытой нижней половиной слов, то начинать нужно с закрывания четверти слова, на уже знакомом детям тексте. Постепенно увеличиваем прикрытое до половины, а текст выбираем незнакомый. Такие упражнения чрезвычайно важны для формирования словесно — логической памяти. Так же для развития логического мышления полезны упражнения: «поиск в тексте смысловых несущихностей», «восстановление деформированных текстов».

13. Чтение слов, отличающихся одной буквой: мел- мель- мыл- мыль- мал — мял; мышка- мошка- мишка- миска.

14. Чтение слов, в написании которых имеются одинаковые буквы: куст- стук, сосна- насос, мех- смех, мышка- камыш, марка- рамка, марш- шрам, масло- смола, мошкара- ромашка.

15. Чтение слов, имеющих одинаковые приставки, окончания:

приехал, пришёл, пришил, принёс, припев;
красное, белое, голубое, чёрное, жёлтое;
мама, папа, лапа, ложка.

16. Зрительные диктанты. Для этого можно использовать «Тесты зрительных диктантов» И. Т. Федоренко. Работа над набором начинается на уроке чтения — чтение предложений, проговаривание хором или индивидуально, коллективное уточнение и исправление сказанного; на уроке русского языка повторная демонстрация набора на доске и запись текста в тетрадь. Такая методика работы обеспечивает максимальную грамотность при записи предложений набора и, как следствие, формирует на уроке «ситуацию успеха».

17. Запись предложений на доске мокрой тряпкой. В этом случае время для прочтения определяется не учителем, а объективной, ни от кого не зависящей причиной — высыхание влажного следа. Это организует ребят на чтение в быстром темпе и точное запоминание. Важно соблюдать меру в объеме материала. Лучше начинать с демонстрации одновременно одного — двух предложений и постепенно доводить до пяти — шести.

Малое поле зрения (участок графической информации, воспринимаемый глазами за одну фиксацию), т. е. ясное поле видения в строке без передвижения зрачков. У не тренированного чтеца за одну фиксацию воспринимается несколько букв, в лучшем случае отдельное слово. На книжной строке такой читатель делает 12–16 фиксаций. При тренировке число фиксаций в строке сокращается до 2–3. Для развития оперативного поля чтения полезно использовать на уроках:

1. Чтение «пирамидок слов и слов»:

p 1 o	пар 1 та
н 2 у	кар 2 та
с 3 е	бал 3 кон
м 4 и	друж 4 ба
к 5 а	дос 5 ка

2. «Прыжки». Чтение через слово.
3. «Первый и последний». Чтение первой и последней буквы в слове; первого и последнего слова в строчке; первого и последнего слова в предложении.

Недостаточное использование явления антиципации (смысловой догадки). У начинающего читателя понимание прочитанного слова часто идёт не вместе с чтением, а после него, когда он проследит весь буквенный ряд. Постепенно глаз получает возможность забегать вперёд, и понимание осуществляется вместе с чтением. Умение прогнозировать отдельные слова, словосочетания, дальнейшее развитие сюжета формируется в результате обучения. Для развития смысловой догадки следует по возможности (в зависимости от сложности текста) предлагать учащимся задания типа:

1. Прочитайте заголовок, скажите, о чем пойдет речь в этом рассказе.
2. Рассмотрите иллюстрации к тексту. Какой рассказ можно составить на их основе?
3. Прочитайте первую часть текста. Как вы думаете, чем закончится рассказ?
4. Прочитайте предложение. Догадайтесь, какое слово здесь пропущено.
5. Закончите предложение.
6. Вставьте по смыслу пропущенные сочетания слов.
7. Прочитайте первую часть предложения. Составьте его вторую часть.

Последние четыре типа заданий можно использовать на уроках русского языка в любом классе начиная с 3-го. Чтобы сосредоточить внимание учащихся на смысловой стороне предложения, учитель просит сначала прочитать его про себя, а затем вслух с заполненными пропусками, не делая остановок перед пропущенными словами или словосочетаниями

(Наступила дождливая ... Дует холодный ...). Затем выполняется грамматическое или орфографическое задание.

Таким образом, учитывая факторы, тормозящие развитие беглости чтения и используя различные приемы обучения можно задействовать больше областей мозга, что напрямую влияет на усвоение материала и формирование навыков. Именно поэтому один и тот же навык необходимо формировать всевозможными способами, чем больше способов применяется, тем выше будет эффективность.

Овладение полноценным навыком чтения для учащихся является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем, чтение — один из основных способов приобретения информации и во внеучебное время, один из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся.

Литература:

1. Аксенова А. К., Галунчикова Н. Г. «Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения». — М., 1987.
2. Зайцев В. Н. «Резервы обучения чтению». — М., Просвещение, 1991 г.
3. Козырева А. С., Яковлева В. И. «Виды работ над текстом на уроках чтения». «Начальная школа». — 1990. — № 3.
4. Климанова Л. «Обучение чтению в начальных классах». «Начальная школа», 1999-№ 18
5. Федоренко И. Т. «Тесты зрительных диктантов».
6. Федоренко И. Т. «Подготовка учащихся к усвоению знаний». — Киев, 1980.

{{{Применение массажа в логопедической практике}}

Фролова Татьяна Владимировна, учитель-логопед

ГБУ Калужской области Обнинский центр социальной помощи семье

и детям «Милосердие» (Калужская область)}}}

Массаж артикуляционного аппарата и артикуляционные упражнения не только улучшают двигательную функцию отстающих систем мозга, но и вовлекают в работу близлежащие мозговые системы.

M. E. Хватцев

Речь— одна из основных высших психических функций. Своевременное овладение правильной, чистой речью имеет большое значение для формирования полноценной личности. Неясная речь затрудняет взаимоотношения с окружающими, может привести к неуспеваемости в школе и нередко откладывает тяжелый отпечаток на характер человека.

Речевые расстройства, связанные с органическим поражением центральной нервной системы, исправляются с большим трудом и гораздо медленнее, чем дефекты функционального происхождения. Поэтому наряду с традиционными педагогическими методами специалисты логопеды используют различные нетрадиционные методики восстановления и коррекции речевых нарушений.

Логопедический массаж — активный метод механического воздействия, который изменяет состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата. Применяется во всех тех случаях, когда имеются нарушения тонуса мышц, т. е. при таких речевых расстройствах как: дизартрия, ринолалия, заикание, нарушения голоса, алалия, афазия, дисфагия и задержка речевого развития.

Физиологическое действие массажа определяется сложными взаимообусловленными рефлекторными процессами, регулируемыми корой головного мозга. Поэтому *логопед, выполняющий массаж должен:*

- пройти специальную переподготовку;
- владеть техникой массажа;
- обладать хорошим осязательным чувством;
- четко проводить диагностику речевых расстройств;
- знать анатомию речевого аппарата, топографию мышц, сосудов и нервов;
- знать показания и противопоказания к выполнению массажа.

Виды массажа, используемые в логопедической практике.

1. Дифференцированный (укрепляющий или расслабляющий), основанный на приемах классического массажа.
2. Массаж биологически активных точек (точечный).
3. Зондовый массаж (или массаж зондозаменителями).
4. Элементы самомассажа.
5. Тейпирование и криотерапия.
6. Аппаратные методы «Денос», «Вокастим».

Классификация основных массажных приемов.

- Поглаживание.
- Растирание.
- Разминание.
- Вибрация.

Для укрепления мышц используются тонизирующие массажные приемы (поглаживание, растирание, разминание, вибрация прерывистая), движения глубокие и быстрые.

Для расслабления мышц используются релаксирующие массажные приемы (поглаживание, растирание локально, вибрация непрерывистая), движения поверхностные и медленные.

Направление массажных движений.

Манипуляции проводятся по направлению тока лимфы, по лимфатическим путям к лимфоузлам т. е. от центра к периферии на мимических мышцах.

При спастико-риgidном и спастико-атактико-гиперкинетическом синдроме направление расслабляющих массажных движений мимической мускулатуры от периферии к центру (особенно на первых сеансах массажа).

При выполнении расслабляющего массажа губ направление движений от углов к середине губ. Тонизирующий массаж выполняется как снаружи, так и внутри от середины губ к углам.

Расслабляющий массаж языка осуществляется движениями от кончика к корню, тонизирующий — от корня к кончику языка. В обоих случаях применяется массаж подъязычных и подчелюстных областей классический и точечный.

Массаж (точечный) выводных протоков слюнных желез обязателен при повышенной саливации. Массаж жевательных, щечных и скуловых, а особенно крыловидных мышц может проводиться при положении пальцев логопеда внутри полости рта пациента. Каждое массажное движение выполняется 6–8 раз.

Длительность одной процедуры зависит от степени поражения речевой функции, возраста пациента, места проведения массажа и варьируется от 5–7 минут до 20–25 минут.

Последовательность воздействия на массируемые области в процессе одного сеанса расслабляющего массажа:

- мышцы шеи и плечевого пояса (движения вниз);
- мимическая мускулатура;
- мышцы губ;
- мышцы языка;
- область гортани и верхние отделы груди (движения вниз).

Последовательность воздействия на массируемые области в процессе одного сеанса тонизирующего массажа:

- мимическая мускулатура;
- мышцы губ;
- мышцы языка;
- мышцы шеи и плечевого пояса (движения вверх).

Частота проведения логопедического массажа 10–20 процедур на цикл, ежедневно или через день. Эти циклы можно повторять через 2 недели или через 2 месяца. При выраженных нарушениях тонуса мышц массаж может проводиться в течение года и более.

Обратить внимание!

- В сложных случаях логопедический массаж проводится с разрешения врачей невропатологов, в комплексе с общим массажем и физиопроцедурами.
- Логопедический массаж всегда сочетается с артикуляционной и дыхательной гимнастикой.
- Для повышения тонуса мышц используются изотонические упражнения (это упражнения с сопротивлением, с противодействием).
- Если ребенок перенес какое-либо заболевание, что повлекло за собой перерыв занятий, нужно временно снизить интенсивность массажных приемов.
- Схему массажа и комплекс упражнений артикуляционной гимнастики необходимо корректировать в соответствии с изменениями, происходящими в органах артикуляции.

Литература:

1. Дьякова Е. А. Логопедический массаж. — М.: Академия. 2003.
2. Блыскина И. В., Ковшиков В. А. Массаж в коррекции артикуляторных расстройств. — СПб.: Статис, 1995.

{{{Понимание как средство формирования грамматических навыков у младших школьников на уроках русского языка при изучении глагола}}

Чернова Елена Евгеньевна, учитель начальных классов

МАОУ СОШ № 28 г. о. Щелково (Московская область)}}

*В статье кратко дается характеристика пониманию, глаголу —
самой сложнейшей части речи русского языка. Описано, какую роль играет
деятельность для установления значения и смысла окружающего
предметного мира. Представлены результаты эмпирического
исследования знаний по теме «Глагол» у учащихся четвертого класса.*

Ключевые слова: понимание, деятельность, мышление, исследование.

Учителям хорошо известно, что тема «Глагол» является одной из самых сложных в начальных классах.

Понимание является главной целью обучения. Как отмечает В. П. Зинченко, «понимание есть средство усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения» [8]. Так что же такое понимание?

Существует несколько подходов определения понимания, но наиболее полно суть отражает следующее определение: понимание — сознательная форма освоения действительности, раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета, установление связи предметов «мира человека», раскрытие смысла и значений предметов, мира. Понимание — процесс выработки, достижения, освоения человеком значений и смысла предметов и явлений в их взаимосвязи [8]. Процесс усвоения системы понятий, системы наук не может рассматриваться как дело лишь памяти. От ребенка требуется развитие мыслительных операций (анализ, синтез, рассуждение, сравнение и т. д.). В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и вместе с тем формирование интеллектуальных операций. У Л. С. Выготского есть хорошо известные слова: «Осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий» [4].

Осваивая отдельные понятия, к сожалению, ребенок усваивает их как символы, но не как умственные формы, от этого понятия становятся не наполненные мыслью, бессмысленными. У каждого человека формируется свое представление о предмете, которое крайне редко бывает полным. Отражение вещи в окружающем мире — познание, но отражение вещи как отличной от других вещей окружающего мира — это и понимание её отдельности, её различия от других. Приобретение знания об отношениях вещей — это и понимание, что вещи могут воздействовать друг на друга. Приобретение знаний о свойствах вещей, это и понимание их ценности, значения, смысла, их функциональной ценности. К сожалению, в учебном процессе мы часто можем наблюдать, когда цель учебной деятельности сводится к знаниям и не акцентируется процесс понимания.

Многолетние исследования (И. П. Павлов, Н. П. Бехтерев, К. Прибрам, А. Р. Лuria и др.) позволили продвинуться в системном изучении механизмов порождения мысли, понимания и мышления человека. А понятие, прежде всего, зависит от развития внутреннего содержания функционального свойства слова, а именно, слова — носителя значения и смысла. (Л. С. Выготский, А. Р. Лuria, А. А. Леонтьев и др.) [7].

«Великое преимущество слова заключается в том, что чувственно наглядный материал слова сам по себе не имеет никакого внутреннего, ему присущего значения; именно поэтому он может стать пластическим носителем содержания мысли в понятиях. Слова как бы прозрачны для значения: мы обычно начинаем замечать слова как звуковые образы только тогда, когда мы перестаём понимать их значение» [8].

Психический процесс познания, установления значения и смысла воспринятого представляет собой в своей родовой (но не простейшей) форме — мышление (В. Д. Шадриков) [9]. Важнейшую роль в понимании играет деятельность, понимание через практику. Именно в деятельности устанавливаются значение и смысл окружающего предметного мира для достижения цели деятельности: находятся признаки предметной среды, существенные для успешной деятельности, и отыскивается сам способ деятельности, адекватный потребностям и целям.

В деятельности осуществляется функциональный анализ воспринимаемого — выделение предмета из фоновой среды, одного предмета из совокупности других предметов; дифференцируются отдельные

свойства предмета и устанавливается значение предмета и отдельных его свойств для деятельности. Деятельность порождает мысли и ведет к знаниям. Это знание конкретно: относится к конкретным предметам, к конкретной деятельности. Это знание конкретно-действенное и наглядно-действенное, а процессы мышления, его порождающие, характеризуют наглядно-действенное мышление [9]. Основными признаками наглядно-действенного мышления являются, во-первых, неразрывная связь с восприятием, оперирование только непосредственно воспринимаемыми вещами и их связями, которые даны в восприятии; во-вторых, неразрывная связь с прямым манипулированием вещами, принципиальная невозможность реализовать поставленную задачу без участия практических действий. Наглядно-действенное мышление направлено, прежде всего, на выявление свойств предметов и явлений, наиболее близко лежащих «к поверхности», но скрытых от непосредственного восприятия [10].

Глагол представляет собой сложнейшую часть речи в русском языке. Сложность его проявляется в наличии большого количества грамматических категорий, свойственных только ему, в таком же количестве разнообразных грамматических форм.

Все глагольные категории и формы образуют сложную, но четкую систему, они с разных сторон характеризуют действие и указывают на глубокие связи глагола с другими частями речи.

В начальных классах изучаются лишь некоторые грамматические категории, свойственные данной части речи.

Для изучения глагола в начальных классах ставятся следующие задачи [6]:

- 1) формирование понятия о глаголе как части речи (лексическое значение глагола, изменение глагола по числам, временам, неопределенная форма глагола, спряжение);
- 2) развитие умения распознавать глагол среди других частей речи;
- 3) формирование умений изменять глаголы по числам и временам, отличать одну временную форму от другой, образовывать временные формы глагола, распознавать лицо глагола, глаголы I и II спряжения;

4) выработка навыков правописания (частица *не* с глаголами, *Ь* в окончаниях глаголов 2 лица единственного числа, личные окончания глаголов);

5) обогащение словаря новыми глаголами, развитие навыка точного и осознанного употребления глагола в устных и письменных высказываниях;

6) развитие логического мышления учащихся (овладение операциями анализа, обобщения и др.).

Каждый учитель для себя избирает дедуктивный или индуктивный путь ознакомления со свойствами глагола.

Дедуктивный путь: язык (как наиболее широкая система) → слова → части речи → уже изученные части речи → глагол (на основе пропедевтических сведений о глаголах). Затем — признаки, свойства глагола, его значения, формы и пр. Это — «восхождение от абстрактного к конкретному» (В. В. Давыдов); путь от модели к конкретному употреблению глагола в тексте, к его возможностям в выражении мысли.

Индуктивный путь: берется образцовый текст, доступный и интересный (Ушинский взял «Сказку о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина), дети читают, находят в тексте подлежащее и сказуемое (имена существительные и относящиеся к ним слова-действия, т. е. глаголы), ставят к ним вопросы в соответствии с их функцией в предложении.

Объясняют:

- а) их лексические значения;
- б) их грамматические значения: на первых этапах еще не говорят: «Глагол стоит в форме прошедшего времени», но: «Действие уже совершилось, оно уже прошло».

Или: *Кличет старик золотую рыбку.* — «Укажите окончание». — «Окончание — *ет*». — «Какое слово подходит здесь: *я*, *ты* или *он*?» Дети подводятся к понятию глагольного лица. И т. д.

Так дети проходят путь анализа образцов речи и «открытий».

В МБОО СОШ № 4 городского округа Фрязино Московской области было проведено эмпирическое исследование на определение уровня знаний полученных на уроках русского языка по теме «Глагол» у учащихся 4-го класса. В исследовании приняли участие 19 учащихся.

Опытно-экспериментальная работа заключалась в проведении тестирования.

Анализ детских работ проводился следующим образом:

- «высокий уровень» — работа выполнена полностью без ошибок (допускается 1–2 исправления).
- «средний уровень» — в работе допущено 1–2 ошибки, наличие 1–2 исправления.
- «низкий уровень» — в работе допущено 3–5 ошибок, наличие 1–2 исправления.

Задания

Задание № 1.

- Прочитай текст.

Мама сварила мясной суп. Она принесла в столовую тяжёлую кастрюлю и поставила на стол. От кастрюли идёт приятный запах. У всех разгорается аппетит. Через несколько минут все обедают.

- Подчеркни в предложениях слова, которые обозначают действие предметов. Над подчёркнутыми словами укажи, какой частью речи они являются.

Задание № 2.

- Прочитай глаголы.

Улетаю, читать, сплю, починю, кричать, играю, улечу, выбегу, умываться, построю, гуляю, верить.

- Запиши глаголы в три столбика.

Что делать?	Что делаю?	Что сделаю?
-------------	------------	-------------

Задание № 3.

- Прочитай глаголы.

Пляшут, сидит, думает, прыгают, смотрят, открывает, растут, идёт.

- Запиши сначала глаголы, которые стоят в единственном числе, а с новой строки — глаголы, которые стоят во множественном числе.

Задание № 4.

- Прочитай глаголы.

Починил, сказал, взошло, убежал, утекло.

- Поставь глаголы в форму множественного числа. Запиши по образцу.

Образец: сочинил — сочинили.

Задание № 5.

- Обведи номер предложения, в котором есть глагол настоящего времени, единственного числа, третьего лица.

1. *Луч солнца упал на замёрзшую лужицу.*
2. *Скоро появится на деревьях молодая листва.*
3. *Сердце замирает от чудесных звуков песни.*
4. *Белые сугробы сверкают на ярком солнце.*

Задание № 6.

- Прочитай предложение.

Котёнок играл с клубком.

- Подчеркни главные члены предложения. Сделай морфологический разбор глагола.

Задание № 7.

- Спиши, раскрывая скобки.

(Не) выучил, (не) принёс, (не) хочу, (не) скажу, (не) работает, (не) пришли, (не) спешат, (не) купят.

Задание № 8.

- Прочитай текст.

*Читай книгу во время еды. Пиши и рисуй в ней. Загибай уголки страниц.
Забывай, что книга — твой лучший друг!*

- Спиши текст, добавляя к глаголам частицу не.

Результаты исследования позволили составить «Диаграмму визуализации уровня знаний полученных на уроках русского языка по теме «Глагол» у учащихся 4-го класса».

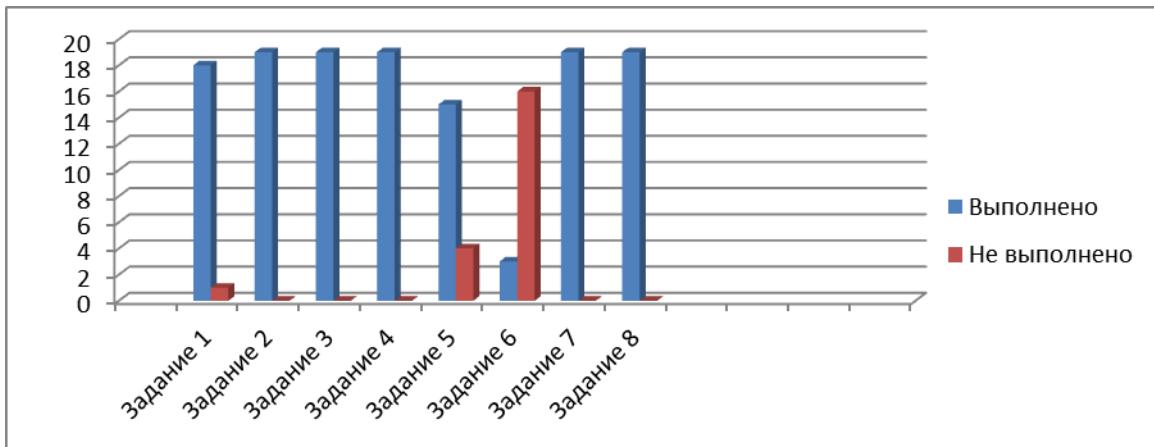


Рис. 1. Уровень знаний по теме «Глагол» у учащихся 4-го класса

Из диаграммы можно увидеть, что у учащихся при написании тестирования трудности возникли в пятом и шестом заданиях.

В первом задании у одного ребенка возникли трудности с нахождением в предложениях слов, обозначающих действие предметов.

В пятом задании четыре человека из девятнадцати не смогли правильно найти предложение, в котором есть глагол настоящего времени, единственного числа, третьего лица.

С шестым заданием справилось три учащихся из девятнадцати. Затруднение в выполнении задания вызвал морфологический разбор глагола. Ни один учащийся для определения спряжения не написал глагол в начальной форме (в неопределенной форме). Из девятнадцати человек только четыре определили спряжение глагола.

После проведения анализа по всем выполненным заданиям, работы учащихся распределились следующим образом:

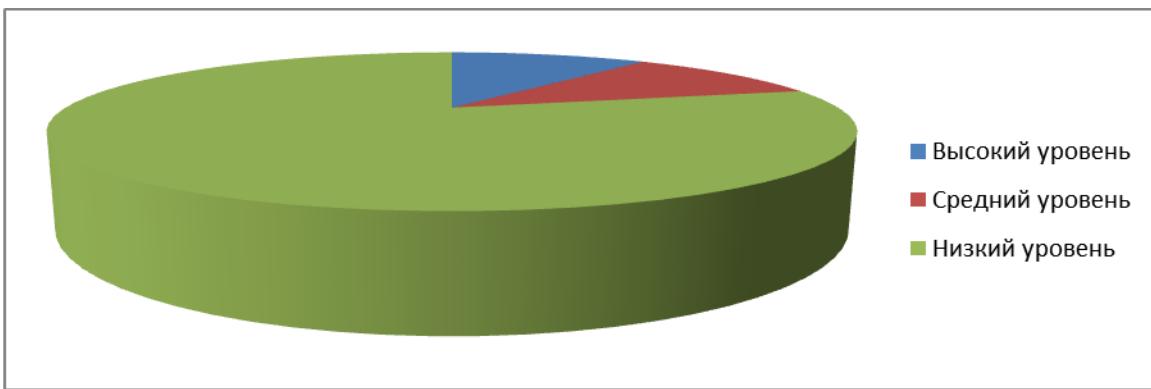


Рис. 2. Анализ детских работ: «высокий уровень» — 2 учащихся; «средний уровень» — 2 учащихся; «низкий уровень» — 15 учащихся

Из полученных данных видно, что у детей возникают трудности при морфологическом разборе глагола. Спряжение могут определить только четыре человека из девятнадцати.

Тема «Спряжение глагола» действительно является сложной для учащихся начальной школы.

Что же должен учитель взять себе на заметку, для того чтобы помочь детям усвоить тему «Глагол»?

- 1) Правильно организовать учебный процесс для достижения прочных знаний учащихся, развития каждого ребенка и воспитания интереса к предмету и любви к родному языку.
- 2) Для лучшего усвоения материала учащимися полезно использовать схемы-опоры и блок схемы.

Схемы-опоры учитель должен составлять вместе с учащимися в процессе изучения грамматического или орографического материала. В опоре концентрируется внимание на самых главных и существенных признаках понятия с целью обобщения материала по теме.

После составления схемы-опоры необходимо выполнение тренировочных упражнений, чтобы закрепить умения правильно рассуждать, доказывать, обосновывать усвоенное.

Блок-схемы позволяют избежать перенасыщенности и пустот на уроках, придают урокам стройность, четкость, дают возможность вести учащихся от одного блока к другому, углубляя темы и активизируя умственную деятельность.

В блок-схему можно вносить текстовый материал, который будет являться исходным для работы на уроке, а также иллюстрации, графики, разнообразные задания.

Работая по блок-схеме, учащиеся не списывают предложения, слова и словосочетания, а по плану выполняют задания на печатной основе: подчеркивают, выписывают, соединяют стрелками слова, предложения, обозначающие одинаковые понятия, дописывают предложения, находят общие и отличительные признаки в описаниях, в грамматических понятиях, фиксируют выводы. Дети отвечают также на вопросы, выбирают правильные ответы, применяют знания в практической деятельности. Высокий уровень самостоятельной работы учащихся влияет на развитие и качество их знаний.

Блок-схемы необходимо использовать на уроках разных типов, но наиболее целесообразны они на уроках закрепления и обобщения изученного материала.

3) Необходимо проводить уроки в нетрадиционной форме, например:

- урок — игра;
- урок — экспедиция;
- урок — исследование;
- урок — инсценировка;
- урок — дискуссия;
- урок — путешествие;
- урок — праздник;
- мультимедиа — урок.

Такие формы проведения урока предусмотрены новым ФГОС.

На таких уроках учащиеся не просто тренируются в решении задач, они осваивают метод коррекции собственных действий, им предоставляется возможность самим найти свои ошибки, понять их причину и исправить, убедиться в правильности своих действий. Обычно после таких занятий заметно повышается качество усвоения учащимися учебного материала.

Важно, чтобы за «скучной грамматикой» и «однообразной орографией» не потерялся наш великий русский язык.

Литература:

1. Колесникова С. М. Современный русский язык. Морфология: учеб. пособие для академического бакалавриата / С. М. Колесникова. — М.: Издательство Юрайт, 2016. — 297 с. — Серия: Бакалавр. Академический курс. Модуль.
2. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. — 8-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 464 с.
3. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 255 с. — Серия: Бакалавр. Академический курс. Модуль.
4. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для СПО. М.: Юрайт, 2016. 460 с. Серия: Профессиональное образование.
5. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 640 с. (Серия «Психология детства»).
6. Ремчукова Е. Н. Морфология современного русского языка. Категория вида глагола: учеб. пособие / Е. Н. Ремчукова. — 2-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2007. — 144 с.
7. Старовойтенко Е. Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни. М.: Академический проект, 2001. 544 с. (Gaudeamus).
8. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 284 с.: ил. 175
9. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга, Логос, 2006. 392 с.: ил.
10. Шадриков В. Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014. 280 с.

{{{Воспитательные возможности литературной сказки: психолого-педагогический аспект}}

Шахова Наталья Сергеевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 7 имени историка, профессора Н. И. Павленко г. Ейска МО
Ейский район (Краснодарский край)}}}

В статье рассматриваются воспитательные возможности литературной сказки с позиций психолого-педагогического анализа. Подробно анализируются различные подходы к интерпретации сказочного материала — психоаналитический, транзактный и экзистенциальный. Особое внимание уделяется стратегиям воспитания (социализирующей, акмеологической, культурологической и экзистенциальной). Делается вывод о высокой воспитательной ценности литературной сказки и её актуальности на всех ступенях школьного обучения.

Ключевые слова: литературная сказка, воспитание, психология восприятия, педагогические стратегии, социализация, культурная идентичность, экзистенциальные ценности, школьники.

Литературная сказка является уникальным жанром, в котором соединяются художественные, культурные и воспитательные функции. Сказка сопровождает человека на протяжении всей его жизни: в детстве она выполняет роль источника первых представлений о мире, а во взрослом возрасте способна напоминать о значимых переживаниях и внутренних конфликтах. В психолого-педагогической науке интерес к сказке определяется её богатым воспитательным потенциалом, позволяющим оказывать влияние как на эмоциональную сферу ребёнка, так и на формирование его мировоззрения.

Современные исследователи подчёркивают, что в процессе восприятия сказочного текста ребёнок сталкивается не только с занимательным

сюжетом, но и с целым комплексом символических образов, которые помогают ему справляться с трудностями, осознавать ценности и формировать личностные ориентиры.

Одним из первых направлений анализа сказки является психоаналитический подход. В его рамках внимание сосредоточено на том, что сказочные персонажи и события отражают внутренние конфликты личности. Герои сказки могут ассоциироваться с различными структурами психики: Я, Оно и Супер-Эго. Сюжет сказки становится своеобразной ареной, где разыгрываются механизмы психологической защиты, а ребёнок получает возможность бессознательно прожить собственные страхи и желания.

Другой подход к анализу сказки представлен транзактным анализом, в котором основное внимание уделяется ролевым взаимодействиям персонажей. Каждый герой может восприниматься как носитель определённой жизненной роли, что позволяет ребёнку осознавать собственное место в системе социальных отношений. В этом подходе акцентируется внимание на манипуляциях, типичных для человеческого поведения, и на том, как сказка демонстрирует варианты выхода из подобных ситуаций.

Экзистенциальный подход, в свою очередь, делает акцент на фундаментальных вопросах человеческого бытия: отношении к смерти, стремлении к свободе, поиске смысла и ответственности за собственный выбор. Сказка, обладая символической формой, даёт возможность подросткам и взрослым осознавать экзистенциальные проблемы в доступной и художественной форме.

В отечественной педагогике значительное внимание уделяется воспитательным стратегиям, которые реализуются через работу со сказкой. Среди них выделяют социализирующую, акмеологическую, культурологическую и экзистенциальную стратегии.

Социализирующая стратегия рассматривает сказку как инструмент интеграции личности в общество. В сказочном тексте представлены модели социального поведения, нормы и правила, через которые ребёнок осваивает основы добра и зла, представления о времени и пространстве, понимание социальных отношений. Благодаря этому сказка становится важным ориентиром в процессе формирования ценностных установок, мотивов поведения и социальной идентичности. [5, с. 141].

Акмеологическая стратегия акцентирует внимание на раскрытии внутренних возможностей человека и его стремлении к самореализации. Сказка в данном случае понимается как стимул для творчества и развития личности. Особое место здесь занимает игра, которая, по словам Д. Б. Эльконина, является «арифметикой социальных отношений». [4]

Культурологическая стратегия рассматривает сказку как часть культурного наследия, через которую ребёнок приобщается к традициям своего народа. Сказочный сюжет помогает усваивать духовно-исторический опыт, формирует этническую идентичность и чувство принадлежности к определённой культурной общности. Особенно значима эта стратегия на начальном этапе обучения, когда закладываются основы личностных ценностей и мировоззрения.

Экзистенциальная стратегия обращается к наиболее глубоким вопросам бытия. Она ориентирована на подростков и старшеклассников, которые находятся в поиске смысла жизни и сталкиваются с проблемами одиночества, ответственности и самоопределения. Сказка, в которой заложены неоднозначные и философские смыслы, открывает для них новые горизонты понимания и побуждает к рефлексии.

Все перечисленные стратегии опираются на общие психологические механизмы воздействия сказки. К ним относятся: переживание кризисов и их преодоление, осмысление отрицательных эмоций через символические образы, проживание опыта борьбы со злом и выход к гармонии, совпадение ценностей читателя и сказочного мира. [3, с.23].

Эффективность каждой стратегии зависит от возрастных особенностей школьников. В младших классах, когда особенно важно приобщение к национальной культуре и традициям, наибольшее значение приобретает культурологический подход. В подростковом возрасте акцент смещается на внутренний мир героев и их мотивы, что отражает рост интереса к психологическим и моральным аспектам. Для старшеклассников сказка открывает возможность философского осмыслиения жизни, что делает особенно актуальным экзистенциальный подход.

Немаловажную роль играет и специфика восприятия художественного произведения. Оно включает в себя эмоциональное переживание, воображение, осмысление содержания и влияние на личность. Исследования показывают, что младшие школьники концентрируются на сюжетно-композиционной стороне сказки, подростки — на внутреннем мире персонажей, а старшеклассники — на поиске неоднозначных ответов и оригинальных интерпретаций. [2, с.12].

Юношеский возраст является особым этапом, когда сказка может сыграть значимую роль в формировании личности. Старшеклассники переживают становление чувства взрослости, стремятся к самостоятельности, испытывают потребность в самопознании и самоутверждении. В этот период обостряется потребность в поиске смысла жизни, возрастает интерес к вопросам свободы и ответственности. Сказка, будучи художественной моделью мира, даёт возможность в символической форме осмыслить эти проблемы, а также помогает справиться с чувством одиночества и внутренними противоречиями [1].

Таким образом, литературная сказка выступает мощным воспитательным средством, способным оказывать комплексное влияние на личность ребёнка и подростка. Она формирует ценностные установки, способствует развитию воображения, укрепляет эмоциональную сферу и помогаетправляться с внутренними кризисами.

Несмотря на то, что в современных школьных программах литературная сказка чаще представлена на начальных этапах обучения, её воспитательный потенциал сохраняет актуальность и в старшей школе. Именно в этом возрасте сказка может помочь учащимся осознать ценности, сформировать мировоззрение и обрести внутреннюю устойчивость. Поэтому включение литературной сказки в образовательный процесс на всех ступенях обучения представляется необходимым условием полноценного развития личности.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Млечко Л. Е. Указ. соч. С. 12.
3. Патеева О. В. Подготовка будущих учителей к использованию сказок в коррекционно-развивающей деятельности с младшими школьниками. Чебоксары: Чуваш. гос. пед ун-т, 2006. С. 23.
4. Рожков М. И. Воспитание: экзистенциальный подход /// Воспитание: научные дискуссии и исследования. URL: http://yspu.org/images/5/51/Рожков_М.И..pdf
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС. 1999. С. 141.

*** Физическая культура и спорт

{{Развитие статического равновесия участников СВО на занятиях по парусному спорту}}

Золотова Александра Владимировна, соискатель;

Золотов Дмитрий Евгеньевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Панькова Екатерина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент

Чайковская государственная академия физической культуры и спорта
(Пермский край)}

В статье описывается влияние занятий инклюзивным парусным спортом на статическое равновесие участников специальной военной операции, имеющих инвалидность. Представлены результаты тестирования.

Ключевые слова: инклюзивный парусный спорт, участники специальной военной операции, реабилитация.

Введение

В настоящее время все больше внимания уделяется проблеме реабилитации участников СВО, получивших различные травмы. На законодательном уровне принимаются нормативно-правовые акты, регламентирующие этот процесс [1, 3].

Одним из важнейших направлений реабилитации участников СВО является спортивная деятельность. Занятия спортом позволяют участникам СВО улучшить свое физическое и психологическое состояние, а также быстрее преодолеть последствия полученных травм.

Занятия парусным спортом являются важнейшим средством физической реабилитации людей, имеющих различные травмы и заболевания. Занятия на парусных катамаранах позволяют развивать необходимые физические качества и способности [2].

Цель исследования — оценить развитие статического равновесия у участников СВО, занимающихся инклюзивным парусным спортом.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент.

Организация исследования: эксперимент проводился с участниками СВО и ополченцами Донбасса с травмами минно-взрывного характера (контузии разной степени тяжести у всех) и ПОДА (в основном ампутации конечностей). Для участников эксперимента был проведен учебно-тренировочный сбор в апреле 2025 года в Таганроге.

Участники выходили на воду в качестве рулевого или матроса на парусном катамаране класса «Яркат» ежедневно в течение 10 дней. Время занятия на воду составляло 1,5–2 часа. Занятия проводили специалисты общественного движения «Инклюзивные паруса России».

Рассмотрим результаты первичного и повторного тестирования. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты эксперимента

№ п/п	Характеристика диагноза, ограничения	Период эксперимента	Проба Ромберга (аист)	
			левая нога	правая нога
1.	Ампутация двух ног ниже колена, ходит на протезах контузия	до	с открытыми глазами 2,98 с.	2,28 с.
		после	4 с.	2,6 с.
2.	Ампутация ноги выше колена культи 14 см.	до	-	с закрытыми глазами 10 с.
		после	-	16,65 с.
3	ЧМТ	до	с закрытыми глазами 2,16 с.	3,28 с.
		после	2,78 с.	2,87 с.
4	Ампутация двух ног одна до бедра, вторая чуть ниже бедра. Был на коляске, но ходит на протезах дома. Ампутация 3 пальцев на правой руке Несколько контузий	до	с открытыми глазами 1 сек	- не было протеза
		после	4 с.	-
5	Несколько контузий, проблемы с передвижением. Ходит с трудом с тростью.	до	нет возможности устоять на одной ноге, проводился упрощенный тест, стоя на двух ногах (пяточно-носочная проба) 5 с.	
		после	7 с.	
6	Неврологические нарушения	до	с открытыми глазами	1с.

	в следствие контузий. Трудности с передвижением, ходит медленно с тростью. Полинейропатия. 3 контузии, МВТ — минно-взрывная травма.		1с.	
		после	1с.	1с.
7.	Ампутация ступни, артроз бедренного сустава.	до	с закрытыми глазами 10, 48 с.	3,8 с.
		после	13,68 с.	8 с.
8	Ампутация левой ноги от колена и ступни правой ноги.	до	с закрытыми глазами 3,12 с.	4,67 с.
		после	4,75 с.	6,85 с.
9	Перелом позвоночника в грудо-поясничном отделе. Ходит сам.	до	с закрытыми глазами 13,19 с.	2,58 с.
		после	17,96 с.	13, 94 с.
10	Парез левой ноги, контузия.	до	с закрытыми глазами 3,07 с.	4,4 с.
		после	10,63 с.	6,51 с.
11	Осколочное ранение по всему телу, минно-взрывная травма, контузия Нет кости в указательном пальце правой руки.	до	с открытыми глазами 4,54 с.	4,66 с.
		после	4,62 с.	5,03 с.

Результаты исследования. Оценивая результаты до и после проведения эксперименты наблюдается улучшение статического равновесия у всех участников эксперимента, кроме № 6 (у него результаты не изменились, что может быть связано с небольшой продолжительностью эксперимента и сложностью состояния).

Заключение. Таким образом, наблюдаются положительные изменения в состоянии статического равновесия у участников специальной военной операции, имеющих контузии и поражения опорно-двигательного аппарата после занятий парусным спортом в рамках учебно-тренировочного сбора.

Литература:

1. Ананьева, Е. Э. Адаптивный спорт как способ физической реабилитации и социальной адаптации ветеранов СВО / Е. Э. Ананьева, О. Е. Клименко // Вестник науки. — 2025. — № 4 (85). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptive-sport-kak-sposob-fizicheskoy-reabilitatsii-i-sotsialnoy-adaptatsii-veteranov-svo> (дата обращения: 29.07.2025).
2. Золотова, А. В. Инклюзивный парусный спорт как средство реабилитации участников специальной военной операции / А. В. Золотова, Д. Е. Золотов, Е. В. Панькова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 48 (547). — С. 183–185. — URL: <https://moluch.ru/archive/547/119846/>.
3. Смирнова, Ю. В. Семейный формат занятий физическими упражнениями участников СВО и их семей как средство реабилитации и адаптации к мирной жизни / Ю. В. Смирнова, С. В. Левин // Царскосельские чтения. — 2024. — №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynyy-format-zanyatiy-fizicheskimi-uprazhneniyami-uchastnikov-svo-i-ih-semey-kak-sredstvo-reabilitatsii-i-adaptatsii-k-mirnoy> (дата обращения: 29.07.2025).

*** Филология, лингвистика

{{{Особенности баскского языка}}

Грушинская Мария Александровна, студент

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова}}}

Статья посвящена особенностям происхождения баскского языка и его историю.

Ключевые слова: баскский язык, Страна Басков.

Баскский язык является одним из самых уникальных и загадочных феноменов в лингвистической и культурной истории Европы.

Исторический ареал баскского языка был значительно шире, чем он является сейчас. Сегодня он распространён в основном в автономном сообществе Страна Басков и в Наварре в Испании, а также в Северной (Французской) Стране Басков во Франции.

Происхождение Баскского языка до сих пор остается загадкой для ученых. Он не является индоевропейским и представляет собой последнего живого свидетеля древнейшей языковой эпохи полуострова. Учёный В. Ф. Шишмарёв утверждает, что «баскский является последним представителем иберской лингвистической группы, некогда распространявшейся на всю Испанию и на Аквитанию». Современные исследования связывают баскский язык с языками народов Кавказа, Семитскими языками и Египетским языком, однако данные теории не являются подтвержденными.

Важнейшим доказательством древности и распространённости баскского языка является топонимика. В. Ф. Шишмарёв показывает, что баскский служит ключом к расшифровке многих географических названий Испании и Франции. «Для иллюстрации того, насколько баскский помогает нам разобраться в галльской и испанской топонимике, приведу несколько примеров. Илиберрис (впоследствии Эльвира-Гранада) ... представляет собой сочетание *iri*- («город») и *-berri* («новый») [2, с.4].

Доримский период характеризуется контактами с кельтскими народами, оставившими след в лексике. Здесь В. Ф. Шишмарёв указывает на возможные, хотя и спорные, кельтизмы: «Баск. *andera* (девушка, хозяйка дома) напрашивается на сопоставление с гальским *andera*» [2, с.17]

Хотя баски оказывали сопротивление римской ассимиляции, но, не будучи изолированным, баскский язык на протяжении веков активно

впитывал влияние латыни и романских языков, которые распространялись благодаря Римским завоевателям. «Много латинизмов дала, конечно, церковь: отсюда прошли *arima* («душа») < *anima*, *balenoria* < *vanagloria* («тщеславие»)... [2, с.13].

Баскский язык обладает рядом уникальных структурных особенностей, которые резко отличают его от соседних индоевропейских языков.

Одной из фундаментальных характеристик является агглютинация [2, с. 38] Слова в баскском языке, особенно глаголы, обладают чрезвычайно сложной структурой и образуются путём последовательного присоединения к корню множества однозначных суффиксов. Каждый аффикс несёт одно конкретное значение — лицо, число, время, наклонение.

При этом фонетическая система баскского языка характеризуется относительной простотой. Вокализм представлен пятью чистыми гласными звуками без противопоставления по долготе и без носовых вариантов. В консонантизме наблюдается такое интересное ограничение, как отсутствие звука [r] в абсолютном начале слова [2, с. 4].

Баскский язык также является неотъемлемой частью культуры региона, где он распространен, но и политики.

Корни современного упадка баскского языка уходят глубоко в историю. Во Франции формальная политика по устраниению баскского языка и других региональных языков оформилась во времена Великой Французской Революции. Ее идеологи рассматривали лингвистическое разнообразие как угрозу единству республики. Баскский, как и другие региональные языки, виделся препятствием на пути распространения гражданской культуры, свободы и самой демократии. [3, с.12]

Во второй половине XX века вопрос сохранения баскского языка превратился из культурного в политический и стал краеугольным камнем в борьбе за самоопределение Страны Басков. Как видно из исторических

документов, разные по своей идеологии и методам группы баскского общества сходились в одном: без языка нет нации.

В 1963 году группа молодых идеалистов, недавно сформировавшая революционную организацию ЭТА («Страна Басков и свободы»), сделала в своем журнале красноречивое заявление: «В тот день, когда баскский язык перестанет быть разговорным, баскская нация умрет, и через несколько лет потомки сегодняшних басков будут просто испанцами или французами». [3, с.10]

Это была позиция радикалов, действовавших в условиях диктатуры Франко, когда любое проявление баскской идентичности, особенно язык, жестоко подавлялось. Испанский язык был объявлен единственным языком, который мог использоваться в СМИ, обучении, делопроизводстве.

Также была запрещена печать литературы на баскском языке, не издавались никакие журналы и книги. Для борцов за независимость язык был не просто культурным наследием, а последним бастионом, падение которого означало бы полную ассимиляцию и исчезновение.

На сегодняшний день, согласно Конституции Испании, баскский язык, наряду с испанским, является официальным в своей автономии. Сейчас баскский стал полноправным языком, который используют в СМИ и при обращении в административные структуры.

После восстановления демократии в Испании и обретения Страной Басков автономного статуса новое региональное правительство взяло курс на активное возрождение баскского языка. Эта политика, известная как *normalización lingüística*, является одной из самых комплексных и успешных в Европе.

Правительство автономии предпринимает все возможные шаги к увеличению количества носителей языка и его популяризации. Например, в государственные структуры этой автономной области нанимают

преимущественно тех работников, кто знает баскский язык на необходимом уровне. Также баскский язык является языком, на котором происходит обучение в школах. [1, с. 1]

История баскского языка — это путь от таинственного прошлого через века ассимиляции и репрессий к активному возрождению. Поворотным моментом стало обретение автономии, которое позволило начать целенаправленную и системную политику по его нормализации. Сегодня, имея официальный статус в Стране Басков, будучи языком образования, СМИ и государственного управления, баскский язык демонстрирует впечатляющий пример успешной интеграции языка. Его история наглядно показывает, что язык — это не просто средство коммуникации, а фундаментальная основа культурной и национальной идентичности.

Литература:

1. Мустафина Джамиля Насыховна Основные направления языковой политики в регионах европейских государств (на примере автономий в Испании) // Вестник ЧелГУ. 2010. № 29.
2. Шишмарев В. Ф. Очерки по истории языков Испании. Общ.ред. акад. И. И. Мещанинова. Вид. 2-е (1-е — 1941 р.). Серия: История языков народов Европы. — Москва, 2002
3. Urla Jacqueline Reclaiming Basque: language, nation, and cultural activism. — Reno, Nevada: University of Nevada Press, 2014

{{{Особенности каталанского языка}}
Грушинская Мария Александровна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова}}

В этой статье мы рассмотрим процессы формирования языков в Испании и отдельно погрузимся в историю каталанского языка.

Ключевые слова: каталанский язык, Каталония.

Испания — это уникальное государство, обладающее богатейшим культурно-историческим наследием, сформированным под влиянием многовекового взаимодействия различных цивилизаций. От античных времен до эпохи Великих географических открытий эта территория служила мостом между Европой, Африкой и Новым Светом, что наложило неизгладимый отпечаток на ее языковое и культурное разнообразие. При этом язык Испании распространился далеко за её пределы и сейчас является третьим языком в мире по числу говорящих. Однако испанский (кастильский) не является единственным языком, на котором говорят в самой Испании.

В 218 году до нашей эры начинается завоевание Испании Римом. Это стало основой для естественного процесса перенимания коренным населением языка завоевателей. Однако стоит отметить, что влияние Римской Империи было распространено не по всей Испании. Так, например, в Стране Басков процесс латинизации проходил медленно и так и не был закончен. [4].

С момента римского завоевания Иберийского полуострова этот язык претерпевал изменения, вбирая в себя языки коренных народов (иберов и кельтов), в 5 веке происходит нашествие Вестготов, которые говорили на смеси народной латыни и германских диалектов, а уже в VIII веке начинается арабское завоевание, которое продлится ещё 8 веков. Все эти факторы формируют языки Иберийского полуострова.

В данной статье мы подробнее рассмотрим каталанский язык. Он является одним из представителей романской группы языков. Многие ученые считают, что каталанский язык происходит из народной латыни. На нем говорят жители Валенсии, Балеарских островов, Каталонии. Однако до сих пор не утихает полемика о принадлежности Каталанского языка к иbero-романской или галло-романской подгруппе. Каталанский язык демонстрирует черты, сближающие его как с галло-романской группой (окситанским и французским), так испанским и португальским. Это делает его самостоятельным и уникальным языком. Некоторые ученые считали Каталанский язык диалектом провансальского, что на сегодняшний день не соответствует действительности.

Этимология названий «каталанский» (Catalan) и «Каталония» (Catalonia) на самом деле неизвестна, поскольку первое упоминание датируется 1114 годом; а несколькими годами позже варианты Catalania, Catalanicus и Catalanensis появляются в Liber Maiolichinus — итальянской поэме, написанной на латыни. [3]

Большой вклад в становление Каталанского языка внесли франки и их провансальский язык, с которым они познакомили местных жителей в процессе отвоевания земель у арабов. Сейчас мы можем видеть обширные пласти лексики, которые будут пересекаться у каталанского с французским, провансальским и итальянским языками. Например, «говорить» на каталанский переводится как «parlar», что на французском будет звучать как «parler», на провансальском «parlar» и на итальянском «parlare». Однако также происходят заимствования из иbero-романской группы. Например, «стол» в переводе на каталанский будет «mensa», на испанском и португальском перевод будет «mesa». [1]

Стоит отметить, что каталанский язык почти не подвергся влиянию арабского языка, так как его влияние в этом регионе было очень кратковременным. Относительно раннее освобождение от мусульманского правления и тесные связи с французскими территориями создали условия для ускоренного развития народной латыни в этом регионе в самостоятельный язык [3]. Это объясняет, почему каталанский демонстрирует черты, сближающие его как с окситанским, так и с иbero-романскими языками, оставаясь при этом уникальным феноменом.

Первая научная классификация романских языков, предложенная Ф. Дицем в 1836 г., отражала не только лингвистические, но и политico-культурные критерии (литературный статус и политическую независимость народов). [3] Это подчёркивает, что ранняя романистика находилась под влиянием исторических и политических нарративов. Диц изначально не признавал каталанский самостоятельным языком, относя его к диалектам провансальского (окситанского), но через 20 лет Диц переосмыслил свою классификацию, что привело к изменению статуса каталанского языка.

Постепенно каталанский язык становился основой идентичности для народов региона. Именно поэтому диктатура Франко старалась всячески ограничить использование этого языка. Каталанский перестал использоваться на официальном уровне, в СМИ и других общественных сферах. В публичном пространстве доминировал лозунг *Si eres español, habla la lengua del Imperio* («Если ты испанец, говори на языке Империи») [2]. Подобная политика привела к тому, что каталанский оказался вытесненным в частную сферу — его использование сохранялось преимущественно в семейном общении и некоторых культурных практиках.

После смерти Франко и восстановления демократии в Испании каталанский язык пережил настоящий ренессанс. По новому демократическому уставу автономии Каталонии, Валенсии и Балеарских островов каталанский язык был признан официальным наряду с испанским. Это позволило вернуть его в систему образования, государственное управление и средства массовой информации.

Каталанский остается уникальным мостом между иbero-романской и галло-романской группами, сочетая черты испанского, португальского, окситанского и французского языков, но при этом сохраняя свою абсолютную самостоятельность. Политически его судьба неразрывно связана с самоидентификацией народов, которые на нем говорят, и их стремлением к культурному и политическому самоопределению.

Таким образом, каталанский язык — это не просто средство коммуникации, а живой символ богатого культурного наследия и сложной, многослойной истории Средиземноморья, продолжающий динамично развиваться в современном глобализованном мире. Его изучение и сохранение имеют ключевое значение для понимания всего лингвистического и культурного разнообразия не только Испании, но и Европы в целом.

Литература:

1. Стукова П. Н. Особое место каталанского языка в испанском многоязычии // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. Т. 10. № 39. С. 91–98. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.39.08

2. Терещук Андрей Андреевич «говори на языке империи»: к вопросу о положении каталанского языка в период правления Ф. Франко (1939–1975) // Вестник ЧелГУ. 2018. № 4 (414). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/govori-na-yazyke-imperii-k-voprosu-o-polozhenii-katalanskogo-yazyka-v-period-pravleniya-f-franko-1939–1975>

3. Ackel Barbosa, A. S. Catalan Language: brief considerations on external and internal history / A. S. Ackel Barbosa.

4. Penny, R. J. A History of the Spanish Language / R. J. Penny. — 2nd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2002. — 398 p.

Лингвокультурный образ ведьмы в кельтской и славянской культуре средневековья как отражение положения женщины в обществе

Ефименко Есения Александровна, студент

Челябинский государственный университет}}

В статье рассматривается трансформация лингвокультурного образа ведьмы в средневековом кельтском и славянском обществе как отражение стереотипов о женщинах и их положении в социуме. Анализируется семантическая деградация различных терминов и эпитетов, отражающих концепт ведьмы. В ходе сравнения устанавливается единый механизм стигматизации женщин посредством создания разных предрассудков и внушающих ужас стереотипах о ведьмах. Это обуславливается христианизацией и укреплением патриархальных норм. Установлено, что фольклорные нарративы, акцентирующие уродство и аморальность ведьм, способствовали закреплению гендерных стереотипов, ограничивающих социальные и интеллектуальные возможности женщин. Делается вывод о том, что язык выступал инструментом легитимации гендерной иерархии, формируя устойчивые представления о женской мудрости как угрозе.

Ключевые слова: лингвокультурный образ, концепт, ведьма, средневековье, фольклор, христианизация, патриархат.

{{A linguistic-cultural image of a witch in medieval Celtic and Slavic culture as a reflection of the position of women in society}}

Yefimenco Yeseniya Aleksandrovna, student

Chelyabinsk State University}}

In this article, the transformation of the linguistic-cultural image of a witch in medieval Celtic and Slavic society is considered as a reflection of stereotypes about women and their position in society. The semantic degradation of various terms and epithets reflecting the concept of a witch is analyzed. The comparison shows a single mechanism for the stigmatization of women through the creation of various prejudices and terrifying stereotypes about witches. This is due to Christianization and the strengthening of patriarchal norms. It is established that folklore narratives emphasizing the ugliness and immorality of witches facilitated limit of the social and intellectual opportunities of women. It is concluded that language acted as an instrument for the legitimization of gender hierarchy, forming stable ideas about female wisdom as a threat.

Keywords: a linguistic-cultural image, concept, witch, medieval time, folklore, Christianization, patriarchy.

Введение

В нынешний момент женский вопрос вновь приобретает актуальность в связи с возрождением феминистических идей и их трансформацией в условиях новых социально-политических реалий.

На всех этапах развития общества возвышенный и низменный образ женщины находил своё отражение в языке. Язык, как важнейший элемент культурной идентичности, на протяжении своей исторической эволюции аккумулирует в себе ценностные установки, особенности мировоззрения,

обычаи и традиции народа. Таким образом, язык становится носителем культурно-исторической информации, отражающей специфику менталитета и мировосприятия его носителей. Через свою речь человек презентует то, как он и его народ в определённый отрезок времени воспринимают окружающую их реальность. Другими словами, язык выступает как модель интегрального знания о концептуальной системе представлений [4].

Языковая картина мира является продуктом языковой деятельности и инструментом концептуализации и категоризации окружающей реальности, формирующий специфическую систему репрезентаций [1, С. 7905–7906]. С точки зрения лингвокультурологии, картина мира — это целостная система образов реальности, существующая в сознании социума. Язык, будучи неразрывно связан с культурой, служит ключевым инструментом её конструирования. Лингвокультурные образы отражают национальные особенности и стереотипные черты, проявляющиеся в языковых формах. Их основой является концепт — означеный в языке национальный образ, идея, символ, осложненный признаками индивидуального представления [8, С. 243].

Впервые концепт ведьмы появился ещё в дохристианском обществе и изменялся вместе с культурными нормами и ценностями. Этот факт позволяет наиболее наглядно проследить стереотипы о женщине в определённый исторический промежуток на примере лингвокультурного образа ведьмы в языковой картине мира.

Так, объектом исследования стали кельтские (в частности, шотландский, уэльский и ирландский) и славянские языки. Предметом исследования выступил лингвокультурный образ ведьмы в обозначенных языках.

В ходе работы были использованы следующие лингвокультурологические методы исследования: концептуальный анализ, доминантный анализ, лингвокультурологический анализ текста.

Материалом исследования стали этимологические словари (например, «Etymological Glossary of Old Welsh» за авторством Falileyev A., «Краткий этимологический словарь русского языка» Шанского Н. М.), а также различные сборники фольклорного творчества (например, «Русские народные сказки» Афанасьева А. Н., «Celtic Fairy Tales», собранные Jacobs J.).

Основная часть

Принятие христианства в кельтских регионах привело к значительному изменению положения женщин. Хотя кельтские женщины в раннесредневековый период сохраняли более высокий уровень автономии по сравнению с современницами в континентальной Европе, христианизация постепенно способствовала ограничению их свобод и возможностей. Первоначально христианство предоставило женщинам новые возможности для самореализации через монашество и культивацию святых. Женские монастыри становились центрами учености и влияния, а аббатисы обладали значительной властью. Однако по мере усиления римско-католического влияния женские религиозные общины утратили прежнюю независимость [6, С. 104–105].

Социальная организация базировалась на строгой патриархальной модели, в рамках которой доминирующая роль отводилась мужчине. Женщины, напротив, были исключены из публичной сферы, их социальные функции ограничивались домашним пространством, семейными обязанностями и религиозной практикой. Гендерная дискриминация пронизывала все уровни социальной иерархии, находя отражение как в религиозных, так и в светских институтах. В сочинениях богословов господствовали антифеминные суждения, подчеркивалась особая приверженность женщин к греху, отмечалась необходимость мужской опеки над ними. Светская правовая система также закрепляла второстепенное положение женщины, что особенно явно проявлялось в агнтическом

принципе родства, утверждающем власть мужчины над супругой, детьми и другими членами домохозяйства [16, С. 321].

Низкое и зависимое положение женщин в обществе находила своё отражение в языке. «Cailleach» — распространённое слово, как в шотландском, так и в ирландском языке, означающее «старуха» или «ведьма». Оно происходит от древнеирландского «caillech» («скрытая за вуалью»), прилагательного, образованного от «caille» («вуаль»), древнего заимствования из латыни («pallium»). Данное значение связывали с концептом мудрой просвещенной женщины. Сначала так называли жриц и священнослужительниц. Однако в процессе христианизации кельтских территорий и формирования средневековой картины мира произошла существенная трансформация данного концепта в лингвокультурной традиции кельтских языков. Под влиянием церковной доктрины и народным суевериям слово приобрело выраженную негативную окраску [18]. Данное явление обусловлено тем, что снижение интеллектуального уровня населения, в частности женщин, облегчает процессы социального контроля и манипуляции. В историческом контексте мужчины, стремясь сохранить доминирующие позиции в социальной иерархии, сознательно культивировали среди женщин страх перед получением знаний, ограничивая их доступ к образованию и научной деятельности. Это способствовало формированию гендерных стереотипов, закрепляющих представление о женщинах как о существах, неспособных к рациональному мышлению и интеллектуальному развитию, что, в свою очередь, обеспечивало сохранение патриархальных структур власти.

В кельтской фольклорной традиции внешний облик ведьм наделяется устойчивым комплексом визуальных характеристик. Анализ письменных источников позволяет выделить систему повторяющихся маркеров, выполняющих как сюжетно-функциональную, так и социокультурную роль. Наиболее распространённым является изображение ведьм как женщин преклонного возраста. Так, например, в сказке *Macgilliciiallum of Razay*

ведьма описывается старая женщина с морщинистым лицом («an old woman, with wrinkled front, bending on a crutch»). Частое изображение ведьм как старых женщин связано с тем, что в средневековом обществе одинокие немолодые женщины имели низкий социальный статус [11, С. 131].

В фольклорных нарративах, особенно в сказочных текстах, семантическое поле используемых по отношению к ведьмам слов ярко негативно-окрашено. Часто встречающееся слово «wicked» (wicked old witch) в современном языке в превалирующем количестве случаев используется в значении «аморальный». Оно является расширенной формой более раннего «wick» («плохой, злой, лживый»), появление которого относят к XII в. [17] Слово «wicked» происходит от протоиндоевропейского корня *weg-, который означает «изгибаться» или «скручиваться». Этот корень также встречается в латинском слове «vitium», которое означает «порок» или «дефект», и в английском слове «vice», которое означает «аморальное поведение» [18]. Считается, что связь между пороком и искривлением возникает из-за представления о том, что зло — это отклонение от естественного порядка вещей. Использование данного слова на подсознательном уровне формировало убеждение в аномальности и порочности ведьм.

Другим ярким примером прилагательных, которые использовались по отношению к ведьмам, является слово «cruel» (cruel old witch, cruel witch). Слово «cruel» было заимствовано из среднефранцузского языка. Оно происходит от латинского слова «crudelis», означающего «бессердечный» или «бесчувственный». В Древнем Риме словом «crudelis» обозначали жестокое обращение с рабами, заключёнными или животными. Слово «cruel» в современном языке определяется как умышленное причинение боли или страданий другому человеку, особенно с целью причинения вреда или получения удовольствия. Это подразумевает отсутствие сочувствия, сострадания или милосердия [9]. Аналогом слова «cruel» в кельтских языках является уэльское слово «creulon» можно перевести как 'жестокий, кровавый'. Вероятнее всего, оно было образовано путём сложения корня *crau* ('кровь,

кровавое месиво, кровавая бойня') и суффикса -lon, -lawn (в значении 'полный') [18]. Также часто встречается ирландское слово «uafásach», которое можно перевести как «ужасный, кошмарный». Оно было образовано путём сложения корня uafás («ужас») и суффикса –ach [18].

Таким образом, трансформация лингвокультурного образа ведьмы в кельтском обществе доказывает, что, несмотря на временное расширение возможностей для женщин в ранний период христианизации, в долгосрочной перспективе распространение христианства привело к маргинализации их социального и религиозного статуса, что отражает общую тенденцию к усилению гендерной иерархии в средневековой Европе. Через язык осуществлялась трансляция социальных стереотипов, направленных на формирование устойчивого представления о том, что женщины, обладающие высоким интеллектом, представляют угрозу для существующего социального порядка. Это убеждение закреплялось посредством лексики, которая ассоциировала женскую силу и мудрость с негативными коннотациями, такими как «жестокость», «неестественность» или «лживость». Таким образом, язык обеспечивал легитимацию патриархальных установок и подавление женской свободы в общественном сознании.

Существует множество взглядов на положение женщины в средневековом русском обществе, однако многие сходятся на мнение о том, что оно было негативным. А. И. Платонов, правовед и профессор университета, писал: «Жены русских князей были рабынями или, по высшей мере, прислужницами мужей» [10, С. 21]. Исследователь русского быта И. Е. Забелин писал: «Как скоро общежитие принимало какую-либо форму общественности и из домашней, семейной жизни переходило в сферу жизни публичной, тогда и обнаруживалось, что женская личность не имеет здесь своего места, что без особого зазора в публичном общежитии она не может становиться рядом с личностью мужчины» [3, С. 363]. Данное положение подтверждается и лингвокультурным образом ведьмы, который активно продвигался в средневековом славянском обществе.

Говоря о Средневековье на Руси, нельзя не упомянуть особый синтез христианства и язычества. Он послужил формированию дуалистического отношения к ведающим. Их уважали, нередко приглашали на разные празднества для того, чтобы защитить участников в процессиях людей от нечистых сил. В Средние века их воспринимали как избранных Богом, и имеющих связь с Всеведущим. Однако, хоть на Руси в Средние века существовали и колдуны, и колдуньи, доверия к знахарям, то есть мужчинам, было гораздо больше. Знахарей приглашали на так называемые «светлые праздники», такие как свадьбы или омовения новорождённого. Женщины же часто оказывались подвержены гонениям и даже охоте. На Руси, вопреки всеобщему заблуждению, ведьм сжигали так же, как и на Западе [2, С. 243–250]. Возможно, данная концепция связана с польским покровительством и поэтому Русь отчасти была подвержена германскому влиянию [5, С. 92–93].

Несмотря на официальное осуждение ведовства религиозными институтами и его стигматизацию в обществе, анализ текстов доказывает практическое взаимодействие с представителями этой группы [2, С. 214–215]. Это проявлялось в том, что индивиды, признавая греховную природу подобных контактов, сознательно шли на моральный компромисс, руководствуясь своими нуждами — будь то поиск исцеления, защиты или оккультного знания. Подобное поведение является одним из примеров функционирования народного христианства, где формальное соблюдение христианских законов сочетается с язычеством.

Так, концепт ведьмы на Руси характеризовался неоднородностью облика и деятельности. Помимо народного христианства, это было также связано с расселением славян по территории, что привело к разным представлениям об образе многих мифических персонажей, в том числе и о ведьмах. Это привело к тому, что, согласно фольклору, существовало несколько видов ведьм [12, С. 1–2].

Этимологический анализ слова «ведьма» указывает на общеславянское происхождение от праславянского корня *vēd-, связанного со знанием и ведением, что указывает на изначальную семантическую связь с мудростью и сакральным знанием. Позже, посредством темы -ь (< i) оно преобразовалось в слово «вѣдѣти» — «знать». Первоначально оно значило «знающая», «ведающая». Данная этимологическая реконструкция позволяет предполагать, что в дохристианский период термин нёс положительную коннотацию и обозначал женщин, обладающих особыми познаниями в области медицины, природных циклов и духовных практик. Однако, со временем лингвокультурный образ ведьмы стал меняться под влиянием христианства и германских взглядов. К концу Средних веков данное слово приобрело яркую негативную коннотацию [13, С. 3–4]. Как и в случае с кельтскими языковыми традициями, в славянских языках наблюдалась стигматизация женщин, обладающих интеллектуальными способностями и сакральными знаниями, а также тенденция к ассоциации женской мудрости с угрозой. Этот феномен отражает более широкую социокультурную закономерность, согласно которой женщины, выходящие за рамки предписанных гендерных ролей, особенно в сфере интеллектуальной или духовной деятельности, маркировались как потенциально опасные. Подобная риторика использовалась в качестве механизма социального контроля, направленного на поддержание патриархальных структур власти. Помимо этого, она служила инструментом символического подавления, обеспечивая легитимацию ограничения женского доступа к знанию и власти.

В славянских сказках ведьмы изображаются кровожадными существами, которые наделены сверхчеловеческими физическими способностями и которые едят человечину. Так, например, часто акцент делается на их зубах («Твоя сестра ушла зубы точить», «Стала она путь прочищать, грызла-грызла, насилиу прорвалась ...»). Это связано с тем, что в славянском фольклоре зубы являлись важным маркером жизненной силы и сверхъестественных способностей [15, С. 359–362]. В текстах наблюдается

систематическое применение лексем с негативной коннотацией: с образами животных («грызла», «лягушка») и потусторонних существ («нечистая сила», «дьяволица»). Этот лингвистический механизм выполняет функцию символического исключения из человеческого сообщества через приписывание маргинальных и инфернальных характеристик, что также отражает феномен стигматизации женщин, чьи способности или поведение воспринимались как угроза доминирующей идеологии.

Анализ славянских этнографических материалов выявляет, что, хоть к ведьмам и обращались за помощью, их лингвокультурный образ подвергся последовательной демонизации. Это особенно ярко проявилось в период христианизации, когда языческие элементы культуры систематически переосмысливались через призму демонологии. Культурный дуализм позволяет интерпретировать демонизацию ведьм как механизм социального контроля, направленный на ограничение женской автономии в сфере сакрального знания через создание негативного культурного стереотипа.

Заключение

Подводя итог, можно констатировать, что в кельтских и славянских обществах наблюдались схожие процессы, которые привели к ухудшению социального статуса женщины, что подтверждается анализом исторических источников и лингвистических данных. Исследование архаичных правовых норм и фольклорных традиций свидетельствует о том, что в дохристианский период женщины обладали значительно более широким спектром прав и социальных возможностей, которые постепенно были утрачены в процессе трансформации общественных институтов.

Особенно показательным в этом отношении является эволюция восприятия образа ведьмы: этимологический анализ терминов, связанных с женской сакральной деятельностью, демонстрирует, что в языческий период к носительницам эзотерических знаний относились с почтением, тогда как после христианизации данный образ подвергся последовательной демонизации. Проведенный анализ демонстрирует, что лингвокультурная

трансформация образа ведьмы в кельтских и славянских языках отражает процессы социальной маргинализации женщин под влиянием христианизации и укрепления патриархальных структур.

Фольклорные тексты, акцентирующие визуальную и моральную деградацию ведьм, функционировали как инструмент социального контроля, легитимируя ограничение доступа женщин к образованию и сакральному знанию. Тем самым язык выступал не только репрезентацией, но и механизмом воспроизведения гендерной иерархии, транслируя стереотипы о женской интеллектуальной неполноценности и опасности женской автономии для традиционного социального порядка.

Литература:

1. Вершинина Т. В. Языковая картина мира // StudNet. 2022. Т. 5. № 7. С. 7904–7909.
2. Гальковский Н. М. Борьба христианства с остатками язычества в Древней Руси. В 2-х т. Т. 1. Харьков: Епархиальная типография, 1916. 376 с.
3. Забелин И. Е. Домашний быт русских цариц XVI–XVII столетий. М: Институт русской цивилизации, 2014. 704 с.
4. Кенжебаева Г. М., Нуптекеева Г. Б. Язык как отражение национальной культуры // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: электрон. журн. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-otrazhenie-natsionalnoy-kultury> (дата обращения: 27.07.2025).
5. Кожевников М. С., Володарский М. С. Ведовство и образ ведьмы в культуре средневековой Европы и Руси // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. 2023. № 1 (45). С. 89–100.

6. Коновалов П. И. Кельтская церковь: особенности организации, вероучения и религиозных практик // Международный научный журнал «Вестник науки». 2022. Т. 3. № 5 (50). С. 102–108.
7. Крылов Г. А. Этимологический словарь русского языка. СПб: ООО «Полиграфуслуги», 2005. 432 с.
8. Макарова А. Д. Лингвокультурный образ: сущность понятия // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). С. 243–245.
9. Мир Этимологии // Электрон. дан. URL: <https://etymologyworld.com/> (дата обращения: 12.07.2025)
10. Платонов И. А. Браки и многоженство в Древней Руси // Сын отечества. 1831. Т. 19. № 15. С. 19–26.
11. Робак В. Е. Проблема старости в Европе (VI—XV вв.): социально-геронтологический контекст // Ценности и смыслы. 2013. № 5 (27). С. 129–137.
12. Тихонова Е. П. Представления о ведьме в культуре славянских народов // Общество: философия, история, культура. 2018. № 8 (52). DOI: 10.24158/fik.2018.8.39
13. Тюкин И. А., Бурменкова Ю. А. Ведьма в русском языковом // Молодой учёный. 2023. № 6 (69). С. 3–5.
14. Славянские древности: Этнолингвистический словарь. В 5-и т. Т. 1 / под ред. Н. И. Толстого. М: Межд. отношения, 1995. 489 с.
15. Славянские древности: Этнолингвистический словарь. В 5-и т. Т. 2 / под ред. Н. И. Толстого. М: Межд. отношения, 1999. 680 с.
16. Чернова Л. Н. Женщины в социальной жизни средневекового города (на материале Лондона XIV–XV веков) / // Известия Саратовского университета. 2021. Т. 21. № 3. С. 320–329.
17. Этимологический словарь // Электрон. дан. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 11.07.2025).

18. Этимологический словарь «Wiktionary» // Электрон. дан. URL: https://en.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Main_Page (дата обращения: 05.08.2025).

*** Философия

{{{«По ту сторону жизненного порыва»: Фрейд и Бергсон о направлении жизни}}

Елизаров Иван Николаевич, студент магистратуры

Московский педагогический государственный университет}}

«Творческая эволюция» датируется 1907 годом, по ту сторону принципа удовольствия 1920 годом, но эти произведения связаны общей темой, и тема эта жизнь как философская проблема. Как она появилась? благодаря чему? Что движет ей? К чему она стремится? В чем состоит феномен смерти? Все эти вопросы так или иначе поднимаются в обоих произведениях. Попробуем рассмотреть в чем различается и в чём сходятся представления Фрейда и Бергсона о жизни, о её цели.

Связующим звеном подходов двух мыслителей является то, что свои философские конструкции они строят, опираясь на новейшие научные открытия. Так что в «по ту сторону принципа удовольствия», что в «творческой эволюции» есть ссылки на теорию Вейсмана о делении всех организмов на сому и зародышевую плазму. Для нашего рассмотрение эта концепция играет решающую роль, во многом именно благодаря ей становятся возможным провести параллели между Фрейдом и Бергсоном.

Этому исследователю принадлежит идея о разделении живой субстанции на смертную и бессмертную половины, смертная половина — это тело в узком значении слова, то есть сома, только она одна подвержена естественной смерти, зародышевые же клетки потенциально бессмертны, поскольку при известных благоприятных условиях они способны развиваться в новый индивид, окружить себя новой сомой. Вейсман считает одноклеточные организмы потенциально бессмертными, смерть наступает только у многоклеточных. Хотя это смерть в силу внутренних причин, она не основывается на исходных свойствах живой субстанции, то есть не абсолютная необходимость. С последним положением, что в позициях Бергсона что у Фрейда мы встретим некоторые расхождения.

Жизненный порыв Бергсона и энтропия

Для начала рассмотрим в чём заключается концепция жизненного порыва Бергсона и чему этот порыв противостоит.

Цитируем Бергсона

Не следует больше говорить о жизни вообще, как об абстракции или о простой рубрике, в которую вносятся все живые существа. В известный момент, в известных точках

пространства ясно обозначился поток жизни; этот поток, проходя через организуемые им по очереди тела, переходя от поколения к поколению, разделился между видами и раздробился между индивидами, ничего не теряя в своей силе, а скорее усиливаясь по мере движение вперед

Это движение вперёд Бергсон объясняет как раз положением Вейсмана о «непрерывности зачаточной плазмы», по которому половые элементы рождающего организма прямо передают свои свойства половым элементам нового организма.

Далее Бергсон отмечает: «если зачаточная плазма не является непрерывной, то непрерывна по крайней мере генетическая энергия, которая тратится только в немногие моменты, когда нужно дать толчок зародышевой жизни, и которая снова появляется как можно скорее в новых половых элементах, где она будет ждать следующего выступления».

Таким образом понимаемая жизнь будет представляться как путь от одного зародыша к другому при посредстве развитого организма. Сам организм же в таком взгляде выступает как почка, которая стремится продолжиться в новом зародыше. Таким образом происходит непрерывность бесконечно продолжающегося прогресса, составляемого из усилий видимых организмов одного за другим в течении короткого времени их жизни.

Из этого мы можем сделать вывод что *жизнь действует не соединением и накоплением элементов, а путем разъединения и раздвоения их.*

Развитие мира по Бергсону происходит в силу взаимодействия жизненного порыва и противостоящей ему косной материи. Материя служит не просто препятствие для жизненного порыва, она является необходимым условием проявления жизни, необходимым условием развития.

Под сильным влиянием Плотина Бергсон описывает два противонаправленных процесса: «процесс восхождения» и «процесс нисхождения» соответственно.

Процесс восхождения заключается в продвижении жизни ко всё более развитым формам сознания, «нисхождение» же представляет собой движение материи, развёртывающееся в виде протяжённости.

Жизнь зарождается в одном месте, в одном центре в силу начального импульса, претерпевая по пути целую серию качественных скачков подобных взрывам.

Но из-за сопротивления, оказываемого материей, на большинстве линий порыв угасает и развитие прекращается, сменяясь круговоротом, всё зависит от того, удастся ли жизненному порыву преодолеть сопротивление материи.

То есть жизненный порыв может угаснуть, совсем не преодолев противостоящую ему силу энтропии, находящейся в материи. Свои представления о материи Бергсон соотносит с законом рассеяния энергии, возрастания энтропии, сформулированным в работах основателей термодинамики Н. Л. Карно и Р. Клаузиуса.

Такое угасание Бергсон припишет в «Двух источниках морали и религии» «так называемым закрытым обществам, в которых нет развития и действует лишь один принцип круговорота, сохранения стабильности, такие своего рода тупиковые ветви развития человеческих обществ в которых господствует строгий авторитаризм, элементы подчинены целому, постоянно воспроизводятся одни и те же традиционные формы поведения и общения и полностью отсутствует свобода.

Среди направлений движения порыва Бергсон выделяет три основных — чувственность, инстинкт и интеллект, которые приводят, соответственно, к растениям, животным и человеку.

Теория влечений Фрейда

Далее для сопоставления с Бергсоном рассмотрим теорию влечений Фрейда и её взаимодействия с положениями Вейсмана

В психоанализе выделяют две теории влечений Фрейда. Первая теория влечений заключалось в выделении двух видов влечения. Сексуальные влечения — имеющие своим источником телесные возбуждение и влечения самосохранения (влечения Я) которые различаются, по образному выражению автора как любовь и голод. Влечения Я проявляют себя в таких потребностях, как потребность в еде, в безопасности, потребность в самоутверждении, они подчиняются принципу реальности и могут быть удовлетворены только благодаря внешнему объекты. Сексуальные же влечения, наоборот, подчиняются принципу удовольствия и направлены на получения телесного наслаждения.

В работе по ту сторону принципа удовольствия Фрейд выдвинул гипотезу о существовании влечения к смерти.

Фрейд отмечает, что для живого организма защита от раздражающего воздействия представляет собой чуть ли не более важную задачу чем восприятие раздражителей. Живой организм снабжен своим собственным запасом энергии и должен стремиться прежде всего к тому, чтобы уберечь свои особые формы преобразования от, то уравнивающего то разрушающего влияния чересчур интенсивных энергий, действующих извне. Таким образом преобладания ощущения удовольствия и неудовольствия служат индикатором процессов, происходящих внутри аппарата над всеми внешними раздражителями.

Далее Фрейд отмечает, что существует определенная направленность поведения в отношении таких внутренних возбуждений, которые ведут к усилинию неудовольствия. Это направленность заключается в том, что те механизмы защиты от воздействий ведущим к неудовольствию извне, применяются также и к тем воздействиям, которые происходят изнутри, в этом Фрейд видит важную роль в происхождении патологических процессов.

В этой работе Фрейд объявляет влечение как присущее всякому живому организму стремление к восстановлению прошлого состояния, от которого под влиянием внешних мешающих сил, этому живому существу пришлось отказаться. Нечто похожее на своего рода

органическую эластичность выражение инертности в органической жизни. Все органические влечения консервативны, приобретены исторически и направлены на регрессию, на восстановление прежнего состояния.

Отсюда можно сделать вывод, что целью жизни должно быть старое исходное состояние, в котором некогда пребывало живое существо, и к которому оно стремится вернуться любыми окольными путями развития.

Все живое умирает в силу своих внутренних причин, то есть возвращается к неорганическому, отсюда и получается, что цель всякой жизни есть смерть — неживое существовало раньше живого.

Когда то, под воздействием неких сил в неодушевленной материи был и пробуждены свойства живого. Напряжение в неживой дотоле матери, стремилось прийти к равновесию — таково было первое влечение — влечение вернуться к неживому.

Успехи же в развитии Фрейд относит на счёт внешних мешающих отвлекающих влияний, от главной цели- смерти. Парадокс состоит здесь в том, что живой организм самым активным образом борется с опасностями со стороны окружающей среды, которые могли бы ему помочь достичь своей цели жизни прямым путем. Сексуальные же влечения в новой модели Фрейда, это влечения, которые заботятся о судьбах элементарных организмов, которые живут дольше отдельного существа, это, по сути, и есть влечения к жизни.

Далее Фрейд на биологических параллелях, пришел к выводу, что помимо влечения, нацеленного сохранить живую субстанцию и объединять ее во все более крупные единицы, должно существовать другое, противоположное ему влечение, стремящееся упразднить эти единицы и вернуть их в первоначальное, неорганическое состояние кроме эроса имеется влечение к смерти взаимодействием и противодействием того и другого можно объяснить феномены жизни.

Однако замечает Фрейд продемонстрировать деятельность этого предполагаемого влечения к смерти было непросто. Проявления эроса бросаются в глаза и достаточно заметны.

Поэтому можно было предположить, что влечение к смерти безмолвно работает внутри живого существа над его разложением.

Фрейд пишет, что часть этого влечения к смерти обращается против себя и внешнего мира и в этом случае проявляется как влечение к агрессии и деструкции. Таким образом, это влечение словно вынуждено служить эросу, поскольку оно уничтожает другое живое существо — как одушевленное, так и неодушевленное — вместо своей собственной самости. И наоборот, ограничение этой агрессии вовне должно было бы усиливать и без того постоянно происходящее саморазрушение. Вместе с тем на этом примере можно было догадаться, что оба вида влечений редко — возможно, даже никогда — не проявляются изолированно друг от друга, а смешиваются

друг с другом в различных, очень изменчивых пропорциях и тем самым изменяют до неузнаваемости свой вид.

Получается, что по Фрейду все влечения человека обладают консервативной природой, более того смысл жизни человеческой и вообще любого существа предстаёт как возвращение к неживому состоянию матери, все что движет прогресс есть лишь незначительные проявления отклоняющее от главной цели жизни — смерти.

Такое понимание противоречит концепции Вейсмана, для которого смерть — это только свойство многоклеточных, Фрейд же считает её свойством органической субстанции вообще, но он не отказывается от гипотезы Вейсмана про разделение организма на сому и зародышевые клетки. Позволяет ему это сделать то, что в модели Вейсмана очень трудно различить, где начинается субстанция, признанная им бессмертной, а где начинается смертная. Фрейд замечает что у одноклеточных сила влечений стремящаяся перевести жизнь в смерть, может действовать уже с самого начала, а эффект настолько перекрываться сохраняющими жизнь силами, что непосредственное доказательство их наличия становится сложным. Далее Фрейд пишет что наблюдения биологов позволяются говорить о таких процессах и у простейших организмов, следовательно *то его утверждение, что смерть — это позднее приобретение, сохраняет свою силу лишь для явных проявлений смерти и не исключает гипотезы о процессах, ведущих к смерти*. Такое допущение позволяет констатировать поразительное сходство теории Вейсмана и Фрейда.

Сопоставление концепций Фрейда и Бергсона

Бергсоновский жизненный порыв безусловно в концепции Фрейда будет соответствовать сексуальным влечениям, эросу, направленному на произведение новых жизненных форм, движению вверх. Энтропия же материи соответствовать влечению к смерти, той органической эластичности, выражению инертности в органической жизни, тому нисходящему переходу по онтологической лестнице от органической природы к мертвым предметам, неизмененной опредмеченной нирваны, потому что она существовала раньше, до импульса жизненного порыва, а всяческий организм стремится вернуться в прежнее состояние.

Отличие концепций Бергсона и Фрейда от Вейсмана — это постулирование того, что жизненный порыв может закончиться и выродится в замкнутое повторения, энтропия материи победить, у Фрейда же ещё более пессимистичный взгляд, заключающийся в том, что влечение к смерти субстанциональное свойство органической жизни вообще.

Литература:

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Перевод с французского, примечания Ю. Исаева и Е. Рудневой. Москва: Канон+, 2018.

2. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. Перевод Л. Чернышёва-Башмаковой. СПб.: Азбука-Аттикус, 2017.
3. Вейсман А. Очерки по наследственности и смежным вопросам биологии. Перевод с немецкого под ред. проф. Д. М. Щербакова. Ленинград: Госиздат, 1935.
4. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление (том I). Перевод Ю. И. Айхенвальда. Москва: Академический проект, 2018.
5. Платон Диалоги Платона («Тимей»). Перевод А. Н. Егунова. Москва: Наука, 2017.
6. Канторова О. С., Фролова Т. М. История психологии XX века. Учебник для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2019.
7. Налимов В. В. Вероятностная модель языка: Основные понятия и применение. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 2019.
8. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла. Перевод с английского И. Ю. Калинина. Москва: Прогресс, 2018.
9. Энгельгардт Б. Г. Философия науки и техники. Издательство Политехнического университета, 2018.
10. Поппер К. Р. Логика научного исследования. Перевод с английского под ред. Г. И. Розенталя. Москва: Республика, 2018.
11. Сайт научной библиотеки PsyJournals.ru

\$\$\$