Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

LIV ИТОГОВАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Удмуртского государственного университета

Материалы всероссийской конференции
(апрель 2026 г.)
Том 2

Ижевск
2026

ISBN 978-5-4312-1384-7

DOI:10.35634/978-5-4312-1384-7-2026-2-1-263

© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2026
© Авторы статей, 2026

УДК 378.1(063)
ББК 74.480.271.3я431
И931

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом УдГУ

Отв. редактор: д-р экон. наук, профессор ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» А. М. Макаров
Составитель: Смирнова О. И.

И931 LIV итоговая студенческая научная конференция Удмуртского государственного университета : материалы всерос. конф. (апрель, 2026). Т. 2 / сост.: О. И. Смирнова; отв. ред. А. М. Макаров. – 1 DVD-R (5 Мб). – Ижевск : Удмуртский университет, 2026. – Текст: элестронный.

В сборнике опубликованы материалы докладов LIV итоговой студенческой научной конференции (апрель 2026 г.). В конференции приняли участие студенты учебных институтов УдГУ. Представлены материалы по гуманитарным, естественным и техническим специальностям: история, филология, психология, педагогика, биология, химия, физика, математика, экономика, энергетика и др.

Сборник предназначен для преподавателей и студентов вузов.

Минимальные системные требования:
Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; WindowsXP/7/8 и выше; 8x DVD-ROM;
разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf

ISBN 978-5-4312-1384-7

DOI:10.35634/978-5-4312-1384-7-2026-2-1-263

© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2026
© Авторы статей, 2026

LIV итоговая студенческая научная конференция Удмуртского государственного университета
Материалы всероссийской конференции (апрель 2026 г.) Том 2

Подписано к использованию 09.11.2026 г.
Объем электронного издания 5 Мб, тираж 10 экз.
Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021
Тел. : +7(3412)263-751 E-mail: editorial@udsu.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Институт педагогики, психологии и социальных технологий 4
Институт языка и литературы 59
Институт удмуртской филологии, финно-угроведения и журналистики 154
Институт искусств и дизайна 195
Институт физической культуры и спорта 230

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Алексеев Дмитрий Викторович, bhophiphop@ya.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Гребенкин Дмитрий Юрьевич, доцент, к. психол. н., Удмуртский государственный университет
Консультант по иностранному языку – Овсянникова Татьяна Вадимовна, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

МЕЛАНХОЛИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ИДЕНТИФИКАЦИИ В МЕТАПСИХОЛОГИИ ФРЕЙДА

MELANCHOLIA AND THE EMERGENCE OF IDENTIFICATION IN FREUD'S METAPSYCHOLOGY

Аннотация. Статья посвящена реконструкции теоретического пути, которым клиническое описание меланхолии привело к открытию идентификации как универсального механизма психического развития. На материале работ Фрейда 1895–1923 годов прослеживается движение от экономической модели меланхолии через метапсихологическое описание нарциссической идентификации к структурной теории, в которой патологический механизм обнаруживает своё нормативное значение.

Abstract. The article reconstructs the theoretical path by which the clinical description of melancholia led to the discovery of identification as a universal mechanism of psychic development. Drawing on Freud's works from 1895 to 1923, it traces the movement from an economic model of melancholia through the metapsychological account of narcissistic identification to the structural theory in which the pathological mechanism reveals its normative significance.

Ключевые слова: меланхолия, идентификация, нарцизм, метапсихология, психоанализ, Сверх-Я, структурная теория, Фрейд.

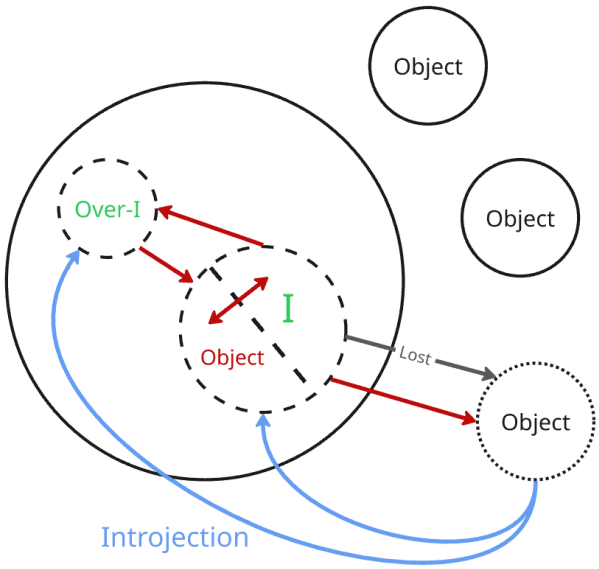
The central question of the theory of melancholia can be formulated as follows: why does the subject, having lost an object, direct the full weight of self-reproaches not at the loss, but at themselves? The attempt to answer this question led to the discovery of a mechanism that initially appeared specifically pathological, but subsequently revealed itself at the foundation of normal psychic development. This mechanism turned out to be identification.

The first theoretical sketches date back to 1895 and are preserved in the correspondence with Wilhelm Fliess (Draft G) [1]. At this stage, melancholia is conceptualized within a neurological model: as an economic problem – a disturbance in the production and distribution of excitation in the psychic apparatus. An analogy with anorexia nervosa allows for the formulation of an initial definition: melancholia is mourning over the loss of libido. Upon the exhaustion of the psychic sexual tension, a zone of "suction" (or "inward drawing") is formed, functioning, in the words of the text itself, like a wound [1]. The mechanism of identification is not yet present here – there is only an economic void.

The theoretical framework, without which a metapsychological description of melancholia would be impossible, is established in the paper "On Narcissism: An Introduction" (1914) [2]. The distinction introduced there between object-libido and I-libido makes it possible for the first time to pose the question of the direction of energy movement upon the loss of an object. Simultaneously, the concept of a narcissistic type of object-choice is outlined – a disposition in which the object is chosen in the image of the subject themselves. It is precisely this configuration that will prove to be a necessary condition for a melancholic outcome: when a narcissistically chosen object is lost, the libido does not find a path to a new object and turns back upon the I.

The complete metapsychological model is unfolded in "Mourning and Melancholia" (1917) [3]. Melancholia requires three conditions: a narcissistic type of object-choice, ambivalence in the relation to the object, and regression of libido into the I upon its loss. Instead of the gradual withdrawal of attachment – as in normal mourning – the libido returns into the I, which henceforth identifies itself with the lost object. "The shadow of the object fell upon the I" [3]: the self-reproaches of the melancholic are hidden reproaches di-

rected at the object, now aimed at that part of the I which has identified with it. The hatred, originally addressed to the object, turns against the split I – hence the sadistic dynamics of the intrapsychic conflict.



The decisive theoretical step is taken in "Group Psychology and the Analysis of the Ego" (1921) and "The Ego and the Id " (1923) [4, 5]. The mechanism, described as pathological, reveals itself to be universal: identification turns out to be the most primitive form of emotional tie, preceding object-love in the usual sense. The I in the structural model is built out of a "precipitate of abandoned object-cathexes" [5] – every lost attachment leaves a trace inside the psychic apparatus. The Over-I is formed in exactly this way: through identification with the parental figure, reproducing the very same mechanism that was described in melancholia. The difference between pathology and norm turns out to be not qualitative, but dynamic: in healthy development, identification becomes a building block of personality, while in melancholia, it becomes a trap of ambivalence.

Thus, melancholia in Freud's theoretical legacy emerges not merely as a clinical phenomenon, but as a special theoretical entry point: it is precisely in pathology that the mechanism of identification manifested itself clearly enough to become accessible to observation and conceptualization. The reconstruction of this path – from the economic sketches of 1895, through the metapsychological model of 1917, to the structural theory of 1923 – reveals the internal coherence of Freudian thought, in which clinical observation and theoretical construction constantly condition one another.

Список литературы

1. Фрейд З. Манускрипт G: Меланхолия (1895). Манускрипт N (1897) // Манускрипты 1892–1897 годов из переписки с В. Флиссом / пер. с нем.; под ред. С. Ф. Сироткина. – Ижевск: ERGO, 2020. – С. 57–64; 109–114.

2. Фрейд З. К введению нарцизма (1914) / пер. с нем.; под ред. С. Ф. Сироткина. – Ижевск: ERGO, 2024. – VIII, 72 с.

3. Фрейд З. Печаль и меланхолия (1917) // К подготовке метапсихологии. Критически-историческое исследовательское издание / пер. с нем.; под ред. С.Ф. Сироткина. – Ижевск: ERGO, 2023. – XXX, 294 с.

4. Фрейд З. Массовая психология и анализ Я (1921) // Собр. соч.: в 26 т. / пер. с нем. А. Боковикова; под ред. М. Решетникова. – 2-е изд., испр. – СПб.: ВЕИП, 2024. – Т. 15. – С. 17–91.

5. Фрейд З. Я и Оно (1923) // Собр. соч.: в 26 т. / пер. с нем. А. Боковикова; под ред. М. Решетникова. – 2-е изд., испр. – СПб.: ВЕИП, 2024. – Т. 13. – С. 255–300.

Баженова Дарья Алексеевна, bazhenova5678@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Сунцова Александра Сергеевна, доцент, к. педагог. н. Удмуртский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. Статья содержит результаты эмпирического исследования специфики психологических защит у подростков с девиантным поведением. Раскрывается структура и степень выраженности механизмов психологических защит, выявлены статистически значимые различия по адаптивным защитам у подростков с девиантным и нормотипичным поведением. Обосновывается вывод о том, что проблема девиантного поведения связана не с усилением примитивных защит, а с дефицитом зрелых механизмов совладания (юмор, сублимация, альтруизм, предвосхищение). Данная статья будет интересна специалистам в области психологии развития, педагогической психологии, а также практическим психологам, работающим с подростками.

Ключевые слова: психологические защиты, девиантное поведение, подростковый возраст, адаптивные защиты.

Подростковый возраст традиционно рассматривается как период повышенной уязвимости к формированию девиантного поведения. Рост числа подростков с поведенческими нарушениями в условиях социальной нестабильности актуализирует проблему недостаточной изученности внутренних механизмов регуляции поведения, в частности психологических защит [2]. За внешними проявлениями девиаций (зависимое поведение, нарушения дисциплины, проявление агрессии, ранняя половая распущенность) часто стоит дефицит здоровых адаптивных стратегий совладания с фрустрацией.

Подростковый бунт редко бывает беспричинным. За сорванным уроком, дерзостью, уходом в зависимость или вызывающим молчанием часто стоит крик о помощи. Это попытка достучаться до взрослого мира, когда внутри − пустота и боль, а под рукой нет ни одного безопасного психологического инструмента, чтобы эту боль переработать. «Парадокс» заключается в том, что подростки с девиациями больше всех нуждаются в принятии, но меньше всех умеют заявить о своих проблемах. И чем громче их протест, тем, как правило, слабее их внутренняя опора.

Согласно психоэволюционной теории Р. Плутчика, психологические защиты являются механизмами регуляции эмоционального напряжения, однако их чрезмерная активация может приводить к дезадаптации [4]. В подростковом возрасте, в силу его кризисного характера, возрастает роль примитивных защит, но устойчивость девиантного поведения, как показывают исследования, чаще связана с обеднением репертуара зрелых стратегий совладания [5]. Таким образом, актуальность работы обусловлена необходимостью уточнения роли разных уровней психологических защит в формировании девиантного поведения у подростков.

Целью нашего исследования выступило выявление особенностей психологических защит у подростков с девиантным поведением в сравнении с нормотипичными сверстниками. Объект исследования − психологические защиты в подростковом возрасте, предмет − структура и степень выраженности механизмов психологических защит (психотических, инфантильных, невротических, адаптивных) у подростков с девиантным поведением. В задачи исследования входило: провести теоретический анализ подходов к изучению психологических защит и девиантного поведения, эмпирически измерить выраженность 20 механизмов психологической защиты с помощью методики МИПЗ [1], сравнить две группы по уровню разных типов защит и интерпретировать полученные различия. Гипотеза исследования состояла в том, что у подростков с девиантным поведением уровень адаптивных психологических защит (юмор, сублимация, альтруизм, подавление, предвосхищение) будет значимо ниже, чем у подростков с нормотипичным поведением, в то время как по примитивным защитам значимых различий может не наблюдаться.

Исследование проведено на базе АПОУ УР «Строительный техникум». Выборка составила 30 человек (студенты 1 курса): контрольная группа − 17 подростков с нормотипичным поведением, экспериментальная группа – 13 подростков с поведенческими нарушениями в возрасте от 15 до 18 лет. Использовалась современная Методика измерения психологической защиты (МИПЗ), разработанная Е. Р. Пилюгиной и Р. Ф. Сулеймановым (2022), которая позволяет количественно оценить 20 механизмов защиты, объединённых в четыре группы: психотические (диссоциация, вытеснение, ипохон-

дрия, регрессия, изоляция), инфантильные (отрицание, пассивная агрессия, компульсивное поведение, проекция, замещение), невротические (избегание, реактивное образование, компенсация, всемогущий контроль, рационализация) и адаптивные (юмор, сублимация, альтруизм, подавление, предвосхищение).

Статистический анализ проводился с помощью U-критерия Манна-Уитни. По адаптивным защитам различия статистически значимы: значения в контрольной группе систематически выше, чем в экспериментальной ($p = 0{,}018$). По психотическим, инфантильным и невротическим защитам статистически значимых различий не выявлено ($p > 0{,}05$), значения близки либо имеют незначительные превышения в разных группах. Однако по всем адаптивным защитам прослеживается устойчивое снижение значений в экспериментальной группе.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. У подростков с нормотипичным поведением адаптивные защиты значимо выше, чем у подростков с девиантным поведением. Вопреки ожиданиям, подростки с девиантным поведением не продемонстрировали более высокого уровня примитивных защит (психотических, инфантильных, невротических). Их показатели по всем группам защит оказались ниже или равны контрольной группе. Как отмечает Е. В. Змановская, девиантное поведение часто выступает как компенсаторный механизм, связанный с неспособностью личности использовать зрелые формы совладания [2]. Полученные нами данные согласуются с этим положением. Кроме того, в исследованиях Р. Ф. Сулейманова и Е. Р. Пилюгиной также показано, что структура защит у подростков с поведенческими нарушениями имеет свою специфику, выражающуюся не в усилении примитивных механизмов, а в дефиците адаптивных [7].

Это позволяет сделать следующий вывод: проблема девиантного поведения в исследуемой выборке связана не с усилением неадаптивных механизмов, а с общим обеднением защитного репертуара и, прежде всего, с дефицитом зрелых механизмов совладания – юмора, сублимации, альтруизма, предвосхищения. Подростки с девиантным поведением не «скатываются» в архаику, а теряют способность использовать адаптивные стратегии: они реже прибегают к юмору как безопасному способу разрядки напряжения, хуже направляют энергию в конструктивное русло (сублимация), реже помогают другим как способу совладания с собственной тревогой (альтруизм) и хуже предвосхищают последствия своих действий [3; 6].

Практическими следствиями работы будут являться профилактика и коррекция девиантного поведения у подростков. Они должны быть направлены не на снижение уровня примитивных защит (не превышает нормативный), а на развитие адаптивных механизмов – обучение юмору, тренировку навыков сублимации через спорт, творчество и хобби, формирование альтруистического поведения и развитие навыка предвосхищения последствий. Для школьных психологов диагностика дефицита зрелых защит может стать более точным маркером риска девиантного поведения, чем изолированная фиксация поведенческих нарушений. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой и апробацией программы развития зрелых психологических защит с целью коррекции девиантного поведения в подростковой среде.

Список литературы

1. Пилюгина Е. Р. Методика измерения психологической защиты (МИПЗ) : руководство по использованию / Е. Р. Пилюгина, Р. Ф. Сулейманов. – Казань, 2022. – 45 с.

2. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие. – Москва : Академия, 2020. – 288 с.

3. Киршбаум Э. И. Психологическая защита / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 176 с.

4. Плутчик Р. Эмоции и психологические защиты : психоэволюционная теория / Р. Плутчик ; пер. с англ. А. Н. Корниловой. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 284 с.

5. Николаева Е. И. Психологическая защита у детей и подростков : диагностика и развитие / Е. И. Николаева, В. Г. Каменская. – Новосибирск : Наука, 2021. – 156 с.

6. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис, функционирование, диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи : Талант, 2020. – 144 с.

7. Сулейманов Р. Ф. Структура психологических защит у подростков с аддиктивным поведением / Р. Ф. Сулейманов, Е. Р. Пилюгина // Психология и психотерапия. – 2023. – Т. 14, № 2. – С. 45–53.

Воронцова Полина Сергеевна, polyaaau@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Наумова Татьяна Альбертовна, к. психол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

МЕТОД «360 ГРАДУСОВ» КАК ИНСТРУМЕНТ ДИАГНОСТИКИ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В МЕДИАЦЕНТРЕ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассматривается проблема диагностики проектных умений учащихся старшего подросткового возраста занимающихся в системе дополнительного образования. Обосновывается ограниченность традиционных методов (тестирование, наблюдение) для оценки интегративных качеств, проявляющихся в командной деятельности. Предлагается и апробируется методика «360 градусов», адаптированная для оценки шести компонентов проектных умений (проблематизация и целеполагание, планирование, работа с информацией и инструментами, коммуникация и работа в команде, презентация, рефлексия). В исследовании приняли участие 8 учащихся медиацентра (15–18 лет). Показано, что метод позволяет зафиксировать разнонаправленность самооценки и внешней оценки, выявить «слепые зоны». После внедрения педагогической технологии расхождение между самооценкой и внешней оценкой сократилось в среднем на 42 %, что свидетельствует о развитии адекватной рефлексии. Метод «360 градусов» рекомендуется как валидный инструмент мониторинга проектных умений в условиях медиацентра.

Ключевые слова: проектные умения, диагностика, метод «360 градусов», старший подростковый возраст, медиацентр, рефлексия, самооценка.

Одной из ключевых проблем современного профессионального образования является объективная оценка метапредметных результатов, в частности – проектных умений. Традиционные методы (тестирование, педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности) имеют существенные ограничения: тесты не фиксируют реальное поведение в команде, наблюдение субъективно, а анализ конечного продукта не отражает вклада каждого участника [4].

Особенно остро эта проблема стоит в системе дополнительного образования, где проектная деятельность носит коллективный характер, а результат (медиапродукт) зависит от взаимодействия нескольких человек. В медиацентре учащиеся работают в ролях журналиста, оператора, монтажёра, SMM-менеджера. Оценить сформированность проектных умений каждого участника «по конечному продукту» невозможно, поскольку вклад разных членов команды в общий результат неравнозначен.

Метод «360 градусов» (360-degree feedback) заимствован из организационной психологии и управления персоналом. Его суть – оценка компетенций человека по единому набору критериев несколькими категориями респондентов: самооценка, оценка коллег (сверстников), оценка руководителя (педагога) [5]. В образовательной практике метод применяется для оценки метапредметных результатов, коммуникативных и регулятивных умений.

В контексте нашего исследования метод «360 градусов» решает три задачи:

1. Оценивает динамику проектных умений каждого учащегося с разных точек зрения.

2. Выявляет «слепые зоны», т. е. расхождения между самооценкой и внешней оценкой, что является материалом для развития рефлексии.

3. Минимизирует субъективизм за счёт усреднения нескольких оценок.

На основе выделенной структуры проектных умений [3, 4] нами разработан оценочный лист, включающий шесть блоков и 16 утверждений, представленный в Таблице 1. Каждое утверждение оценивается по шкале: 0 – «никогда», 1 – «редко», 2 – «часто», 3 – «всегда».

Таблица 1

Структура оценочного листа по методу «360 градусов»

№ п/п	Оцениваемое проектное умение	Балл
Блок 1. Проблематизация и целеполагание		
1.1.	Понимает и принимает цель, поставленную перед началом работы над проектом.	
1.2.	Способен самостоятельно увидеть проблему или интересную тему для будущего медиапродукта (видео, поста, подкаста, фотопроекта).	
1.3.	Участвует в обсуждении и помогает команде сформулировать конкретные задачи, вытекающие из цели проекта.	

Блок 2. Планирование		
2.1.	Предлагает реалистичный план действий (этапы, сроки) по созданию контента.	
2.2.	Соблюдает установленные сроки (дедлайны), вовремя сдает свою часть работы.	
2.3.	Эффективно организует свое рабочее время и место (подготовка техники, материалов для съемки, запись видео/аудио).	
Блок 3. Работа с информацией и инструментами		
3.1.	Умеет находить нужную информацию для создания контента из разных источников.	
3.2.	Грамотно использует техническое оснащение медиацентра (камера, свет, микрофон, штатив).	
3.3.	Владеет программами для обработки фото/видео/звука на достаточном для решения задачи уровне.	
Блок 4. Коммуникация и работа в команде		
4.1.	Открыт для обсуждения, слушает и учитывает мнение других членов команды.	
4.2.	Активно участвует в обсуждениях и «мозговых штурмах», предлагает свои идеи.	
4.3.	В конфликтных ситуациях стремится найти компромисс, а не обострять противоречия.	
4.4	Готов оказать помощь коллегам, если они в ней нуждаются.	
Блок 5. Презентация и представление результата		
5.1.	Способен интересно и уверенно представить готовый продукт (защитить проект).	
5.2.	Может аргументировать принятые в ходе работы творческие и технические решения.	
Блок 6. Рефлексия и самоанализ		
6.1.	При обсуждении итогов проекта адекватно оценивает свой личный вклад и вклад других участников.	
6.2.	Анализирует допущенные ошибки и неудачи, видит, что можно сделать лучше в следующий раз.	
6.3.	Проявляет интерес к обратной связи, спокойно воспринимает конструктивную критику.	
	Всего:	

Исследование проводилось на базе медиацентра АПОУ УР «Ижевский политехнический колледж». Экспериментальная группа – 8 учащихся в возрасте 15–18 лет (6 девушек, 2 юношей).

Диагностика по методу «360 градусов» проводилась дважды: на констатирующем этапе (до внедрения педагогической технологии) и на контрольном этапе (после). Оценку давали три категории респондентов: сам учащийся (самооценка), два сверстника из его проектной команды, педагог – руководитель медиацентра. Анкетирование проводилось анонимно с помощью сервиса Яндекс Формы.

Для обработки данных использовались: вычисление средних баллов по каждому блоку; расчёт коэффициента расхождения между самооценкой и внешней оценкой; G-критерий знаков для оценки значимости сдвигов.

На начальном этапе эксперимента выявлено, что суммарный балл проектных умений у 7 из 8 участников находится в диапазоне низких значений (18–21 балл из 54). Однако наиболее интересный результат – анализ расхождений между самооценкой и внешней оценкой (педагога и сверстников). Данные представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Расхождение самооценки и внешней оценки на констатирующем этапе (средние баллы)

Проектное умение	Самооценка	Оценка педагога	Оценка сверстников	Расхождение (самооценка – внешняя оценка)
Проблематизация и целеполагание	5,2	4,0	4,1	+1,1
Планирование	4,5	3,2	3,3	+1,2
Работа с информацией и инструментами	4,0	3,0	3,1	+0,9
Коммуникация и работа в команде	6,8	5,1	5,0	+1,7
Презентация и представление результата	3,0	1,5	1,6	+1,4
Рефлексия и самоанализ	3,8	1,5	1,9	+1,9

На констатирующем этапе наблюдается устойчивое завышение самооценки по сравнению с оценками педагога и сверстников. Наибольшее расхождение – по блоку «Рефлексия» (завышение на 1,9 балла). Учащиеся считают, что умеют анализировать свои ошибки и воспринимать критику, но педагоги и одногруппники оценивают эти умения значительно ниже. Это классическая «слепая зона» старшего подросткового возраста, связанная с несформированностью адекватной рефлексии [3].

Интересно, что по блоку «Коммуникация и работа в команде» расхождение также велико (1,7 балла). Подростки склонны переоценивать свою способность слушать других и идти на компромисс – это соответствует возрастной потребности в общении, но не подкреплено реальными навыками.

Оценки педагога и сверстников на констатирующем этапе близки (коэффициент корреляции 0,89), что говорит о согласованности внешних оценок и достоверности данных.

После реализации педагогической технологии, подразумевающей использование активных методов обучения таких, как мозговой штурм, деловые игры, метод кейсов, контекстное обучение, проведена повторная диагностика. Результаты – в Таблице 3.

Таблица 3

Расхождение самооценки и внешней оценки на контрольном этапе

Проектное умение	**Самооценка**	**Оценка педагога**	**Оценка сверстников**	**Расхождение (самооценка – внешняя оценка)**
Проблематизация и целеполагание	7,2	7,0	6,9	+0,2
Планирование	7,0	6,8	6,9	+0,1
Работа с информацией и инструментами	6,5	6,2	6,3	+0,2
Коммуникация и работа в команде	9,4	9,0	9,1	+0,3
Презентация и представление результата	5,2	4,9	5,0	+0,2
Рефлексия и самоанализ	5,0	4,7	4,8	+0,2

После эксперимента расхождение между самооценкой и внешней оценкой сократилось в среднем с 1,37 до 0,2 балла (снижение на 85 %). Особенно показательно изменение по блоку «Рефлексия»: расхождение уменьшилось с 1,9 до 0,2 балла. Учащиеся стали адекватнее оценивать свои сильные и слабые стороны, научились анализировать ошибки – это прямой результат введения этапа рефлексии в каждый медиапроект.

По блоку «Коммуникация» расхождение сократилось с 1,7 до 0,3 балла. Систематическая работа в команде (распределение ролей, коллективные обсуждения, ролевые игры) позволила подросткам более реалистично оценить свои коммуникативные навыки.

Важно отметить, что на контрольном этапе самооценка не стала завышенной, а лишь незначительно выше по сравнению с внешней оценкой (например, самооценка рефлексии – 5,0, оценка педагога – 4,7). Это свидетельствует о развитии критичности и «здорового» отношения к своим способностям.

Применение G-критерия знаков к показателям расхождения самооценки и внешней оценки показало: у всех 8 участников (100%) зафиксировано уменьшение расхождения. Эмпирическое значение $G_{\text{эмп}} = 0$, что меньше критического $G_{крит} = 1$ *для* $p \leq 0{,}05$. Сдвиг статистически значим.

Метод «360 градусов» показал себя эффективным и валидным инструментом диагностики проектных умений в условиях медиацентра. Его преимущества:

1. Позволяет оценить не только конечный результат, но и процесс командного взаимодействия.
2. Выявляет расхождения между самооценкой и внешней оценкой, которые являются материалом для развития рефлексии.
3. Минимизирует субъективизм за счёт усреднения нескольких оценок.
4. Может использоваться многократно для отслеживания индивидуальной динамики.

Выявленный на констатирующем этапе феномен завышенной самооценки рефлексивных и коммуникативных умений характерен для старшего подросткового возраста и требует специальной педагогической работы. Предложенная технология (систематическая рефлексия после каждого проекта, коллективный анализ ошибок, взаимооценка) позволила сократить разрыв между самооценкой и внешней оценкой на 85 %.

Таким образом, Метод «360 градусов» рекомендуется к использованию руководителям медиацентров, педагогам дополнительного образования, классным руководителями для мониторинга метапредметных результатов. Перспективы исследования связаны с адаптацией метода для онлайн-тестирования и автоматизацией сбора обратной связи.

Список литературы

1. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Шкалы академической мотивации // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 96–107.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.

3. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2025. – 281 с.

4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2003. – 224 с.

5. Устинова Н. П., Шишлина Н. В. Основы проектной деятельности. – М.: Русайнс, 2023. – 188 с.

Гаврилова Дарья Сергеевна, d.gavrilova.a@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Карпова Наталья Петровна, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРИЁМОВ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования нарушений словообразовательных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В результате выявлены нарушения следующих словообразовательных умений: умения употреблять слова, образованные с помощью аффиксов, умения семантической интерпретации производных наименований, умения отделять основу от аффикса, вычленять аффиксы и соотносить значение слова со звучанием аффиксов, умения дифференцированного использования аффиксов. На основе использования дозированной помощи определены приёмы формирования словообразовательных умений у названной категории дошкольников.

Ключевые слова: словообразовательные умения, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи III уровня, словообразующий аффикс, производное наименование, приёмы формирования словообразовательных умений.

Установлено, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования способности анализировать морфемную структуру слова и продуцировать производные наименования [2; 6; 7].

В онтогенезе у детей с нормальным речевым развитием к 5–6 годам формируется комплекс словообразовательных умений. Согласно определению А. М. Шахнаровича, словообразовательные умения – это овладение словообразовательным компонентом речевой деятельности, обеспечивающее процесс усвоения значения производного слова на основе осмысления его структуры и осознания значения морфем [11]. Данное понятие нередко понимается только как способность употреблять словообразовательные аффиксы. Разделяя позицию А.М. Шахнаровича, мы, вслед за Т. В. Тумановой, С. Н. Цейтлин, Р. И. Лалаевой, В. В. Ахмедзяновой рассматриваем словообразовательные умения шире и относим к ним умение употреблять производные слова, понимать значения аффиксов, умение семантической интерпретации производных наименований, умение отделять основу от словообразующего аффикса, умение соотносить звуковое выражение аффикса с его значением, умение вычленять словообразующие аффиксы и умение дифференцированного использования аффиксов [1; 3; 7; 10; 11].

От степени овладения данными умениями во многом зависит успешность развития речевых навыков и возможность усвоения знаний.

Вопросами изучения особенностей словообразовательных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимались Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и другие. Исследования в области коррекционной педагогики демонстрируют, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня наблюдаются нарушения словообразовательных умений, что в итоге ведёт к ошибкам в употреблении производных слов (аграмматизму), обеднению словарного запаса, а в дальнейшем – к трудностям овладения письменной речью.

В специальной методической литературе предлагается формировать словообразовательные умения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня следующим образом: сначала педагог демонстрирует образец правильного использования аффикса, затем просит его воспроизвести и, в последующем, переходит на новый более сложный речевой материал и снова демонстрирует образец его употребления.

Поэтому в настоящее время актуальной остается проблема определения приёмов формирования словообразовательных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, которые бы учитывали состояние словообразовательных умений, т. к. в литературе представлена лишь последовательность работы, основанная на усложнении речевого материала, преимущественно касающаяся лишь одного умения – умения образовывать новые слова с помощью словообразовательных аффиксов.

В связи с этим возникает вопрос: какими должны быть приёмы коррекционной работы по формированию словообразовательных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня?

Для решения данной проблемы было организовано эмпирическое исследование.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 235» г. Ижевска. В экспериментальную группу вошли дети старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня». В исследовании приняло участие 5 детей.

Исследование проводилось с использованием методик Т. В. Тумановой, Р. И. Лалаевой [7; 4]. Исследование состояло из 7 групп заданий:

1. Задания, направленные на изучение умения употреблять словообразовательные аффиксы.
2. Задания, направленные на изучение понимания значения производных слов, образованных с помощью аффиксов.
3. Задания, направленные на изучение сформированности умений семантической интерпретации производных наименований.
4. Задания, направленные на изучение возможностей отделения основы от аффикса в составе производных наименований.
5. Задания, направленные на изучение возможностей вычленения словообразовательных аффиксов в составе производных имён существительных.
6. Задания, направленные на изучение возможности соотнесения значения слова со звучанием словообразовательных аффиксов в составе производных имён существительных.
7. Задания, направленные на изучение возможностей дифференцированного использования аффиксов в составе производных слов-существительных.

Критерии оценки:

1. Возможность выполнения задания.
2. Наличие ошибок при выполнении предложенных заданий.
3. Использование помощи экспериментатора в ходе выполнения заданий.

Результаты исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня словообразовательные умения имеют особенности.

Умение употреблять словообразовательные аффиксы сформировано недостаточно. Типичными ошибками являются: неправильное использование аффиксов (кроватка – «кроватик», ведро – «ведрочек», кукла – «куклочка»); лексические замены (конфетница – «ваза»); повторение слова-стимула; искажение производящей основы слова (пылинка – «пыпуличка»); использование словоизменения (медвежата – «мишков»); подмены образования слова называнием признака для изменения значения исходного слова (ножище – «большая нога»); использование жеста с называнием исходного слова

(мячище – «мяч+жест»); замещение образования слова на аграмматичное ситуативное высказывание (охранник – «охраняет дверь, дядя»).

При семантической интерпретации производных слов отмечались неполнота, неточность, ситуативность ответов, а в ряде случаев – искажение смысла слова (дождинка – «ручка у зонтика»).

Умение отделять основу от аффикса также оказалось несформированным. На вопрос «Какое слово спряталось в слове «мячик»?» испытуемые давали ответы типа: первый слог или первый звук («мя», «м'»), либо слово с другим аффиксом («мячище»).

Затруднения выявлены при выполнении заданий на вычленение аффиксов. При предъявлении пары «дом – домик» и вопросе «Что изменилось?» испытуемые фиксировали изменение семантики («один большой, другой маленький»), но не могли указать на изменение звуковой структуры слова. При нахождении общего аффикса в группе слов отмечаются следующие ошибочные попытки выделения аффиксов: деление слов на слоги, называние случайного звука, выделение последнего звука слов.

Отмечаются отказы от ответа при соотнесении значения слова со звучанием словообразовательных аффиксов в составе производных имён существительных.

При изучении возможности дифференцированного использования аффиксов в составе производных слов-существительных наблюдался выбор неправильных форм слов.

Относительно сохранным оказалось умение понимать значение аффиксов.

Таким образом, развитие словообразовательных умений у детей с общим недоразвитием речи III уровня отстаёт от нормы. Представленные выше особенности словообразовательных умений свидетельствуют о снижении их возможностей в усвоении морфем как языковых знаков и в овладении операциями с ними.

Какие приёмы позволили бы сформировать у ребёнка с общим недоразвитием речи III уровня словообразовательные умения?

В ходе обследования было зафиксировано, что оказание дозированной помощи приводило к успешному выполнению заданий. На основе этого были определены и отобраны приёмы формирования словообразовательных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

К числу таких приёмов относятся: приём сравнения слов с одинаковым аффиксом, приём утрированного произнесения аффикса, приём жестового выделения словообразующего аффикса, наглядного представления аффикса или основы слова.

Приём сравнения реализуется в двух вариантах. Первый вариант предполагает сравнение ряда слов, содержащих одинаковый словообразовательный аффикс, с целью выделения общего значения, вносимого данным аффиксом. Например, при анализе слов «домик», «столик», «мячик» дети приходят к выводу, что все они обозначают маленький предмет. Второй вариант заключается в сравнении мотивирующего (производящего) и производного слова для определения их сходства (общность корня) и различия (наличие аффикса и связанное с ним изменение значения, например дом – домИК). Как отмечают Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова в процессе сравнения делается упор на семантику, на осознание значения морфемы [5].

Суть приёма утрированного произнесения аффикса состоит в намеренном, подчёркнутом выделении голосом словообразовательного аффикса при произнесении производного слова («домИК», «столИК», «мячИК»). Данный приём, согласно исследованиям Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, необходим для того, чтобы ребёнку было проще вычленить аффикс из состава производного слова [5]. Утрированное произнесение делает аффикс акустически более заметным, что облегчает его восприятие и последующий анализ.

Приём жестового выделения словообразующего аффикса используется для закрепления связи между звучанием аффикса и его значением: логопед утрированно выделяет аффикс и одновременно сопровождает его произнесение конкретным жестом. Например, при образовании существительного с помощью суффикса с увеличительным значением («носище»), педагог сопровождает слово размашистым движением рук, показывающим большой размер. Ребёнок слышит изменение звуковой формы слова – это способствует формированию связи между аффиксом и его значением.

Суть приёма наглядного представления аффикса или основы слова состоит в следующем: морфемная структура слова визуализируется с помощью геометрических фигур (например, корень – овал, суффикс – треугольник) или цветных карточек. Это позволяет осознать структуру производного наименования.

В качестве дополнения к данному приёму может использоваться метафорическое объяснение, при котором аффикс или основа называются «волшебной частичкой» или «спрятанным словом», что позволяет в доступной игровой форме привлечь внимание ребёнка к морфемному составу слова.

Таким образом, мы предлагаем решение обозначенной нами проблемы. Подобранные приёмы позволят формировать у ребёнка с общим недоразвитием речи III уровня не только умение образовывать новые слова, но и другие словообразовательные умения, которые помогут ему ориентироваться в морфемной структуре слова, создадут основу для осознанного переноса усвоенных правил образования слов на новый речевой материал.

Список литературы

1. Ахмедзянова В. В. Формирование глагольного словообразования у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.03 / Ахмедзянова Виктория Витальевна. – Екатеринбург, 2008. – 23 с.

2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев - Москва : Детство-пресс, 2007. – 472 с.

3. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и грамматического строя речи) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И.Лалаева. – М., 2004. – 64 с.

5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 224 с.

6. Тамбовцева А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду : автореферат канд. дисс. / А. Г. Тамбовцева. – Москва, 2015. – 224 с.

7. Туманова Т. В. Формирование словообразовательных компетенций детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.03 / Туманова Татьяна Володаровна. – Москва, 2005, – 397 с.

8. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – Москва : Дрофа, 2015. – 189 с.

9. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис, 2018. – 224 с.

10. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок: лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

11. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) / А. М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи – М. : Наука, 1991. – С. 185–220.

Галиева Анжелика Владимировна, angelikavoytmaster@mail.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Меньшикова Антонида Александровна, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ МОДЕЛИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются основные вопросы исследования и формирования коммуникативных навыков у учащихся первых классов с расстройствами аутистического спектра, что представляется актуальным, так как коммуникативные навыки являются важным психическим процессом в развитии детей, обучении, социализации, становлении личности. Посредством наблюдения, экспертной оценки и опроса получены данные о сформированности коммуникативных навыков, на основании которых разработана и реализована коррекционно-развивающая модель, способствующая повышению уровня сформированности коммуникативных умений и навыков в различных социальных условиях, при комплексной работе с учащимися.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, учащиеся первых классов с расстройствами аутистического спектра, модель коррекционно-развивающей работы.

Согласно общим закономерностям, психическое развитие детей невозможно вне общения. Коммуникативные навыки влияют на развитие всех психических процессов и овладение ведущей деятельности, удовлетворения потребностей, учебную и социальную адаптацию, становление личности. Наблюдается острое противоречие между необходимостью овладением коммуникативными навыками ребенком с расстройствами аутистического спектра и традиционными педагогическими методиками, которые не всегда учитывают индивидуально-психологические особенности детей данной нозологической группы.

Коммуникативные навыки – это сложные и осознанные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения [11, с. 57]. По мнению Е. О. Смирновой, коммуникативные навыки представляют собой «умение управлять своим поведением, использовать различные способы действий в решении коммуникативных задач, как со сверстниками, так и с взрослыми». Е. Ю. Кононова рассматривает коммуникативные навыки как навыки обмена информацией, взаимодействия, восприятия и понимания в соответствии со сторонами общения (информационной, интерактивной, перцептивной) [5, с. 8].

С целью определения уровня сформированности коммуникативных навыков были проведены наблюдения за учащимися первых классов с расстройствами аутистического спектра (8–9 лет). Исследование коммуникативных навыков осуществлялось методом наблюдения. Используя методику А. В. Хаустова «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», нами были разработаны индивидуальные карты наблюдения для педагогов и специалистов образовательного учреждения и наблюдателя. Для получения сведений о проявлении коммуникативных навыков в домашних условиях, методика адаптирована в виде анкеты для родителей.

Оценка сформированности навыка выражения просьб и требований отмечается на уровнях низком и ниже среднего. Первоклассники редко, при активной помощи со стороны взрослого, преимущественно невербальными средствами коммуникации или повторением за взрослым проявляют умения: просьба повтора понравившегося действия, просьба попить / поесть, требования предмета / игрушки, любимой деятельности – отмечается, что данные умения ученики проявляют преимущественно через указательный жест, устремления взгляда в сторону желаемого, осуществление манипулятивных действий руками взрослого. При уточнении со стороны взрослого о желаемом – дети могут указать на желаемое, постараться взять предмет самостоятельно, озвучить повторением ответа за взрослым.

Оценка сформированности навыка социальной ответной реакции отмечается на уровне ниже среднего и низком. У двоих учеников наблюдается редкое проявление, преимущественно при активном участии взрослого – отклик на обращение по имени – дети могут повернуться, либо посмотреть на обратившегося, после повторений или непосредственного физического контакта – прикосновение с называнием имени. Выражают отказ и согласие невербально – изменением мимики, хватанием или отодвиганием предмета, может быть произнесено «да / нет» или повторяется за взрослым. У двоих учеников навык сформирован на низком уровне. Умения проявляются эпизодично, ученики могут выразить после многократных подсказок невербально умения, реже повторить вербально за взрослым.

Оценка навыка называния, комментирования, описания предметов, людей, действий и событий отмечается на низком уровне сформированности. Основные трудности отмечаются в умениях: назвать знакомых людей по именам, комментировать действия и сообщать о них, описывать местонахождение чего-либо, описании будущих и прошедших событий, свойств предметов – дети практически не проявляют эти умения, в некоторых ситуациях могут повторить за взрослым, при наличии наводящих вопросов.

Оценка навыка привлечения внимания и задавании вопросов отмечается на низком уровне. Первоклассники редко, при активном участии взрослого, через повторение или невербальными средствами коммуникации проявляют умения – привлечение внимание другого человека – дети могут подойти, потянуть за руку, стоять рядом в ожидании инициативы взрослого, вокализировать рядом с предметом или при затруднениях в учебном процессе.

Умения задавать вопросы – вызывают основные трудности, такие вопросы как «Что? Кто? Что делает?» – могут задать в редких случаях, эпизодично при активном участии взрослого. Вопросы, требующие ответа «да / нет», о местонахождении («Где?»), времени («Когда?») – дети не задают даже при многократных просьбах и озвучиваниях взрослого.

Оценка навыка выражения эмоций, чувств и сообщении о них отмечается у троих учеников на низком уровне и у одного ученика на уровне ниже среднего.

Оценка навыка социального поведения отмечается у всех учеников на низком уровне. Основные трудности наблюдаются в умениях: просьбы совместной игры – предпочитают уединенную игру, умении чем-либо поделиться, утешить другого человека – умения не проявляются, либо носят эпизодичный характер при активном участии взрослого, невербально и кратковременно.

Оценка диалоговых навыков отмечается на низком уровне. В редких случаях эпизодично у некоторых учеников наблюдается инициирование диалога с обращением по имени, поддержании диалога с предоставлением информации, организованным собеседником, в различных социальных ситуациях – при активном участии взрослого, с наличием наводящих вопросов или через повторение вербально предоставляемой невербальной информации. Преимущественно все ученики испытывают трудности во всех умениях навыка, а именно: не проявляют или проявляют умения эпизодично, требуется активное участие взрослого, преимущественно взаимодействие невербальное, редко повторение за взрослым.

Таким образом, предположение о том, что у первоклассников с расстройствами аутистического спектра низкий уровень сформированности коммуникативных навыков подтверждается.

С целью формирования коммуникативных навыков у учащихся первых классов с расстройствами аутистического спектра была разработана модель коррекционно-развивающей работы посредством основ прикладного анализа поведения, TEACCH подхода и альтернативной и дополнительной коммуникации. Разработанная модель коррекционно-развивающей работы позволяет в индивидуальной форме, учитывая индивидуальные особенности и потребности ребенка, повысить уровень коммуникативных умений и навыков в специально организованных условиях, с последующих закреплением в подгрупповой работе и переносом их в различные социальные ситуации с участием педагогов и родителей, ближайшего окружения детей, с использованием альтернативной и дополнительной коммуникации, позволяющей освоить алгоритм проявления коммуникативных умений и навыков.

На организационном этапе осуществлялось наблюдение и оценка уровня сформированности коммуникативных навыков, разрабатывались индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие программы, консультативная работа с родителями и педагогами для информирования о результатах и планируемой дальнейшей работе, сбор информации посредством опроса родителей об особенностях поведения и мотивационных стимулах детей.

На основном этапе осуществляется: установочный этап – установление эмоционально-положительного контакта с детьми, выявление предпочтений и стимулов, индивидуальная и подгрупповая работа с детьми по формированию коммуникативных умений и навыков, перенос и закрепление их в разных социальных условиях с участием педагогов и родителей.

Реализация индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ребенком осуществляется на основе прикладного анализа поведения - интенсивная обучающая программа, которая основывается на поведенческих технологиях и выстраивается на индивидуальной основе [10, с. 341]. Используются методы, позволяющие сформировать коммуникативные умения и навыки, а именно:

– поощрение / подкрепление – это процесс, который следует сразу за поведением и влияет на то, что поведение начинает повторяться, приводит к увеличению частоты проявления поведения в будущем [10, с. 339]. В процессе опроса родителей, была получена информация о возможных мотивационных стимулах ребенка, позволяющие на первых этапах работы оказывать стимулирующее воздействие для того, чтобы сподвигнуть ребенка к освоению умений и навыков, а также их подкрепление.

– гашение – целенаправленная, четкая процедура, при которой то последствие, которое ранее подкрепляло поведение и увеличивало его частоту, перестает применяться, что приводит к снижению и исчезновению поведения в будущем [10, с. 341];

– подсказки и помощь / задержка подсказки – дополнительный стимул, который позволяет ребенку дать верный ответ или найти правильное решение - предоставляются до тех пор, пока ребенок не научится отвечать верно самостоятельно. Задержка подсказки осуществляется для того, чтобы дать ребенку возможность проанализировать ситуацию и самостоятельно постараться сформулировать необходимый ответ (вербальные, жестами, физические);

– алгоритм или стимульная подсказка – выстраивание определенного алгоритма для реализации ребенком посредством альтернативной и дополнительной коммуникации в виде используемых пиктограмм, фотографий, табличек с надписями, предметов и изображений. Один из вариантов ока-

зания подсказок ребенку, которые позволяют усвоить последовательность формирования ответа – обучение функциональной коммуникации [8];

– моделирование – помогает следованию инструкции при освоении алгоритма через игру, последовательность деятельности, подразумевающей определенное проявление [8].

Альтернативная и дополнительная коммуникация. Дополнительной и вспомогательной коммуникацией принято считать различные средства общения, которые используются, если у ребенка есть возможность в какой-то мере использовать устную речь [3, с. 24].

На уровне символического общения в качестве средств коммуникации нами использовались изображения и жесты.

Графические символы представляют собой любые изображения (фотографии, пиктограммы), которые используются для сообщения и восприятия информации.

Графические символы используются так как:

– изображения предметов, действий понятны людям, живущим в одном культурно-историческом поле и имеющим схожий опыт;

– изображения могут рассматриваться столько времени, сколько это требуется (в отличие от жестов, которые возможно воспринимать только в момент предъявления);

– подписи, сделанные к изображениям, позволяют правильно интерпретировать их людям, владеющим письменным языком;

– графические символы могут обозначать как конкретные предметы (стол, мяч), так и абстрактные понятия и ощущения (устал, боюсь, большой) [3, с. 88–94].

Нами используются в работе следующие графические символы: фотографии обучающихся, их родителей, специалистов, педагогов; пиктограммы цветные, черно-белые, реалистичные, относящиеся к коммуникативным ситуациям, коммуникативный паспорт ребенка.

Вспомогательная коммуникация использовалась: визуальное расписание, коммуникативные таблицы, коммуникативная книга.

Жестовые символы коммуникации используются нами, так как они в онтогенезе опережают появление первых слов, поэтому могут предшествовать или заменять коммуникацию. Мы использовали жесты:

– общепринятые – используются в социальной среде, понимаемые всеми участниками: указательный жесть, жест согласия и отказа, приветствия, прощания и другие;

– иконичные – жесты, которые похожи на предмет или действие с этим предметом: пить, есть и другие [3, с. 99–102].

Паспорт коммуникации – практический индивидуальный инструмент, помогающий детям с особенностями коммуникации рассказать о себе окружающим людям, для того чтобы понять, как с ними взаимодействовать, при необходимости предоставить конкретную информацию о себе.

При реализации подгрупповой коррекционно-развивающей работы осуществляется перенос и закрепление формируемых коммуникативных умений и навыков со сверстником и педагогом в организованных условиях, с сохранением используемых ранее – основ прикладного анализа поведения и альтернативной и дополнительной коммуникации, а также включением структурированного TEACCH подхода – этот метод включает в себя такие элементы, как организация физической среды, прогнозируемость последовательности действий, гибкость, структурированность системы работы или деятельности и визуально структурированные действия. Цель программы с одной стороны – формирование необходимых навыков, которые помогут адаптироваться к требованиям окружающей среды, с другой – создание условий, которые компенсируют имеющиеся дефициты и трудности. В основе метода лежит подход – структурированное обучение – это определенная система организации среды, в которой происходит формирование навыков. Данный подход предполагает структурирование пространства, в котором находится ученик, его времени и всей деятельности. При этом огромное внимание уделяется созданию зрительной опоры, которая, выделяя значимые детали, помогает сосредоточиться на актуальной информации и отделить важную от неважной ее части, что позволяет лучше воспринимать требования педагога [10, с. 375].

Данный подход использован в процессе индивидуальных и подгрупповых занятий, а также переносился в образовательную среду с педагогами и специалистами:

– визуальное расписание – поскольку у детей с вариантами аутистических расстройств нарушена способность структурировать отдельные аспекты восприятия и понимания смысла происходящего, создавалась структурированная извне среда: предсказуемость и понятность [10, с. 379];

– коммуникативные карточки – как средство дополнительной и вспомогательной коммуникации, позволяют учитывать сильную сторону детей: выраженное визуальное восприятие, способность замечать мелкие детали, помощь в вербализации: конкретность, понятность [10, с. 379];

– пространственная организация – в учебных кабинетах организуются отдельные зоны для: обучения, отдыха, игры. Зоны имеют отдельное назначение и расположение внутри кабинета и остаются неизменными, каждая зона промаркирована надписью с конкретной деятельностью: «Игра», «Отдых», «Учебная зона». Также присутствуют зоны информативного характера: визуальное расписание дня, информация о педагогах и специалистах, поощрительная система в виде жетонов и таблиц с изображениями учеников, в учебной зоне – парта ребенка имеет надпись с инициалами ребенка, а также вспомогательные пиктограммы с возможной учебной деятельностью («Писать», «Читать», «Рисовать» и другие) [10, с. 377];

– временная организация поддерживается за счет визуального расписания недели и уроков, отслеживание происходит благодаря шкале учебного времени, расположенного на доске, используется для разных видов деятельности таймер – песочные часы. В условиях работы специалиста: на доске фиксируется время начала и окончания занятия, используется таймер при смене деятельности, таблица «Сначала - Потом» с конкретными временными интервалами, которые фиксируются таймером для смены деятельности [10, с. 378];

– структурированная деятельность – во время учебного процесса поддерживается с помощью визуального расписания урока, которое располагается на доске с использованием основных пиктограмм планируемых заданий [10, с. 379].

После формирования коммуникативных умений и навыков в индивидуальной коррекционно-развивающей работе и закреплении его в подгрупповой работе, осуществляется перенос в иные социальные условия с участием педагогов, специалистов, родителей и ближайшего окружения ребенка.

По окончанию реализации коррекционно-развивающего этапа, проводится контрольный этап. Исходя из полученных данных наблюдения и опроса, мы вывели общий уровень сформированности коммуникативных навыков, который позволил выявить положительную динамику: повышение сформированности коммуникативных навыков у троих учеников до среднего уровня и у одного ученика до уровня ниже среднего.

Таким образом, можно сделать вывод, что коррекционно-развивающая модель позволяет эффективно способствовать формированию коммуникативных навыков у учащихся первых классов с расстройствами аутистического спектра, дает положительную динамику в частоте проявлений, уменьшает необходимость в различных видах помощи со стороны взрослых, с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации.

Список литературы

1. Бондаренко Т. А., Федосеева Е. С. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра / Т.А. Бондаренко, Е.С. Федосеева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 9. – 10 (104). – 88–91 с.

2. Караневская О. В. Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания / под ред. О.В. Караневской – М.: Теревинф, 2022. – 252 с.

3. Клинические рекомендации – Расстройства аутистического спектра – 2024-2025-2026 (26.08.2024) – Утверждены Минздравом РФ - 1569_kr24F84MZ.pdf - Яндекс Документы

4. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Издательство МГУ, 1990. – 196 с.

5. Нестерова А. А. Руководство для родителей ребенка с расстройствами аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Суслова. – М.: РИТМ, 2016. – 216 с.

6. Морозова Т. Подсказки по методике АВА: какими они бывают и кому помогают / Т. Морозова, С. Довбня. – URL: Подсказки по методике АВА: какими они бывают и кому помогают

7. Семаго Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Л. Г. Бородина. – М.: Генезис, 2019. – 368 с.

8. Сырвачева Л. А. Коммуникативные навыки у детей с ОВЗ и возможности их формирования посредством альтернативной коммуникации / Л. А. Сырвачева, С. С. Мерущенко // The newman in foreign policy. – 2017. – № 37 (81). – С. 57–59.

9. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.

Данилова Полина Александровна, daniillova.p@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Сунцова Александра Сергеевна, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

НАВЫКИ SELF-SKILLS У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье содержится информация об уровене сформированности навыков Self-skills у студентов – будущих педагогов-психологов. Рассматривается осведомленность студентов о сущности понятия «Self-skills», также говорится о наиболее значимых параметрах self-skills по мнению студентов. Представлены результаты исследования навыков Self-skills среди студентов 1, 2 и 3 курса. Проанализированы различия в показателях навыков self-skills у студентов 1, 2 и 3 курса – будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: hard, soft, self skills , саморазвитие, педагоги-психологи.

В профессиональной среде термины «Hard skills» («твёрдые навыки») и «Soft skills» («мягкие навыки») широко используются для обозначения различных типов компетенций. Рассмотрим их определение. Hard skills, или жесткие навыки, – это предметные профессиональные умения, навыки и компетентности, необходимые человеку относительно представленности современных технологий, и связаны с требованиями производства, цифровизации, компьютеризации, и т. д. Эти компетнтности становятся необходимыми современному человеку для осуществления практически любой деятельности [1], например, знание иностранного языка, умение пользоваться 1С, программирование. Soft skills, или гибкие навыки, – совокупность непрофессиональных навыков, качеств и атрибутов личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций [2]: способность общаться и договариваться, креативность, планирование, принятие решений. L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A.Kristin рассматривали Soft skills, как как широкий набор навыков поведения, установок, личных качеств, которые позволяют людям эффективно ориентироваться в социальной среде, в работе, эффективно выполнять свою деятельность, а также достигать целей [3]. Интересно, что в группу Soft skills попали разнородные навыки, связанные и с успешной социализацией современного человека, и с пониманием самого себя в современном мире. Можно сказать, что в одной группе оказались смешанными навыки «заботы о себе» и «заботы о других». Французский философ Мишель Фуко считал, что «образовывать себя» и «заботиться о себе» – это взаимосвязанные практики. В работе «Беседы Эпиктета» он пишет: «Забота о себе требует способности осмыслить своё состояние, оценить его, чтобы не заниматься тем, что человек не в состоянии вынести» [4, с. 83].

Фактором формирования личности, развития компетентности, поиска методов и средств оптимального, но при этом качественного выполнения задач являются self skills – саморазвитие личности [5], рассматриваемое как набор личностных и профессиональных качеств, позволяющих человеку эффективно функционировать и успешно развиваться в профессиональной среде. Ковалёва Т. М. определила их, как группу особых компетентностей, связанных с самоопределением и инициативными самостоятельными действиями человека, его самоорганизацией, а также с осмыслением им своих собственных познавательных интересов, выстраиванием индивидуальной образовательной программы [6].

Таким образом, указанные навыки являются неотъемлемым компонентом успешного развития психолога в профессии, поэтому их развитие должно быть обеспечено уже в процессе вузовской подготовки. Этим и обусловлена актуальность нашего исследования.

Цель исследования: выявить уровень сформированности навыков self-skills у студентов – будущих педагогов-психологов, а также сравнить показатели self-skills у студентов первого, второго и третьего курсов. Нами была выдвинута гипотеза о том, что на начальных этапах обучения у студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» уровень сформирован-

ности навыков self-skills значимо ниже по сравнению со студентами старших курсов. В качестве задач мы определили такие, как изучение теоретических исследований о навыках self-skills у студентов, а также роли навыков self-skills в профессиональном становлении молодых специалистов, определить особенности навыков self-skills у студентов – будущих педагогов-психологов, применяя соответствующие методики и проанализировать различия в показателях навыков self-skills у студентов 1, 2 и 3 курса. Объектом исследования являются навыки self-skills у студентов – будущих педагогов-психологов. Предметом исследования – уровень сформированности навыков self-skills у студентов – будущих педагогов-психологов.

В исследовании приняли участие n = 37. Из них 34 % – студенты 1 курса, 34 % – студенты 2 курса и 32 % – студенты 3 курса направления подготовки бакалавриат «Психолого-педагогическое образование» в возрасте от 18 до 26 лет. Среди них 35 девушек и 2 юношей.

В практической части работы нами было проведено анкетирование, результаты которого показали, что из общего числа студентов знакомы с понятием «Self-skills» – 45 % опрошенных, 32 % – затрудняются ответить и 23 % не знакомы с понятием. При выборе трех наиболее значимых на взгляд студентов навыка «Self-skills», наибольшее число выборов получили следующие навыки: «саморазвитие» (24 выбора), «самомотивация» (15 выборов) и «саморефлексия» (11 выборов).

На основании результатов анкетирования для оценки готовности студентов познавать себя и самосовершенствоваться был выбран тест «Готовность к саморазвитию» (В. Павлов, Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта). Особое внимание уделялось двум компонентам: готовность знать себя (ГЗС) – стремление к самопознанию и рефлексии; могу совершенствоваться (ГМС) – вера в возможность личностного роста и наличие ресурсов для изменений.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни, который позволил сравнить уровни выраженности компонентов ГЗС и ГМС между студентами разных курсов.

Анализ результатов по компоненту «Готовность знать себя» (ГЗС) показал, что между 1-м и 2-м курсами значимых различий не выявлено ($p=0,4161$). Это свидетельствует о стабильности уровня готовности к самопознанию на начальном этапе обучения (1–2 курсы). Выявлены значимые различия между 2-м и 3-м курсами ($p=0,0287$), а также между 1-м и 3-м курсами ($p=0,0091$). Полученные данные указывают на повышение уровня ГЗС к третьему курсу по сравнению с младшими курсами. Возможными факторами могут выступать накопление опыта самопознания и развитие рефлексивных навыков в процессе обучения.

По компоненту «Могу совершенствоваться» (ГМС). Выявлено: отсутствие значимых различий между 1-м и 2-м курсами ($p=0,0692$) и между 2-м и 3-м курсами ($p=0,4859$). что может говорить о том, что общая установка на самосовезршенствование меняется незначительно в течение первых трёх лет обучения. Однако при этом сравнение показателей диагностики 1-го и 3-го курсов выявило статистически значимые различия ($p=0,0197$), что указывает на рост уверенности в возможности самосовершенствования к старшему курсу. Это может быть связано с профессиональной социализацией и ростом компетентности, а также опытом учебной деятельности, включающей практическую подготовку (практику), предполагающую взаимодействие с опытными педагогами-психологами.

Распределение по квадратам установок показало, что квадрат А («Могу самосовершенствоваться», но «не хочу себя знать») не представлен в выборке (0 человек на всех курсах). Это позволяет предположить, что установка на развитие без самопознания не характерна для студентов психолого-педагогического направления. Квадрат Б («Хочу знать себя» и «могу измениться») доминирует на всех курсах (по 11 человек на каждом). Данный факт отражает распространённость гармоничного сочетания стремления к самопознанию и веры в возможность личностного роста среди студентов. Квадрат В («Не хочу знать себя» и «не хочу изменяться») также отсутствует в выборке (0 человек). Это может свидетельствовать о наличии общей мотивации к развитию у обучающихся. Квадрат Г («Хочу знать себя», но «не могу себя изменить») представлен небольшим числом испытуемых: 2 человека на 1-м курсе, по 1 человеку на 2-м и 3-м курсах. Мы предполагаем, что студенты этой группы осознают важность самопознания, но могут испытывать трудности в реализации изменений.

Результаты исследования частично подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что на начальных этапах обучения в вузе у студентов направления бакалавриат «Психолого-педагогическое образование» уровень сформированности навыков Self-skills ниже по сравнению со студентами старших курсов. Наблюдается следующая динамика: на начальном этапе (1–2 курсы) уровни ГЗС и ГМС остаются стабильными; к третьему курсу отмечается повышение уровня готовности к самопознанию (ГЗС) и уверенности в возможности самосовершенствования (ГМС) относительно первого курса.

Таким образом, развитие Self-skills у студентов психолого-педагогического направления характеризуется неравномерностью: наиболее заметные изменения происходят к третьему году обучения, при этом большинство обучающихся демонстрируют устойчивую ориентацию на саморазвитие. Результаты данного исследования могут быть использованы преподавателями в процессе чтения дисциплин, обеспечивающих самопознание студентов, кураторами групп при организации воспитательной работы, а также студентами при разработке маршрутов личностно-профессионального развития. Перспективы исследования мы связываем с разработкой мультимедийного цифрового курса для самостоятельного изучения студентами, который поможет им определить собственные дефициты и точки роста в сфере саморазвития.

Список литературы

1. Ковалева Т. М. Группа Self skills как компетентностный язык формирования «онтологической заботы о себе» // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» – развитие личности; становление субъектности; формирование self skills» / Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27–28 октября 2020 г. / Научные редакторы: Е. А. Волошина, Т. М. Ковалева, А. А. Теров – М.: Ресурс, 2020. – 384 с.

2. Раицкая Л. К. Softskils в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15, № 3. – С. 350–363.

3. Lippman L. H. Workforce connections: key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields [Электронный ресурс] / L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A. Kristin. – URL: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/_2015-24WFCSoftSkills1.pdf (дата обращения: 20.10.2019).

4. Фуко М. Беседы Эпиктета. Пер. с франц. А. Тароняна. – М., 1997.

5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки бакалавра и магистра «Психология» и психологическим специальностям / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стереотипное. – Москва: Академия, 2007. – 239, с.

6. Ковалева Т. М. Забота как концепт тьюторской деятельности // Тью- торство в открытом образовательном пространстве: «забота о себе» и построение индивидуальной образовательной программы. Материалы X Международной научно-практической и XXII Всероссийской тьюторской конференции 31 октября – 1 ноября 2017 г.– М.: Буки Веди, 2017. – С. 7–11.

Есюнина Мария Михайловна, esyunina.03@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Сунцова Яна Сергеевна, доцент, к. психол. н., Удмуртский государственный университет

СВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С ВОСПРИЯТИЕМ ОТНОШЕНИЯ К НИМ МАТЕРЕЙ

Аннотация. Цель исследования – изучение связи креативности юношей и девушек старшего подросткового возраста с воспринимаемым отношением к ним матерей. Выборка – 63 человека (21 юноша, 42 девушки) 15–17 лет. Использованы методики ДРОП, опросники креативности Е.Е. Туник, Дж. Рензулли и творческой мотивации Г.В. Ожигановой. Методы обработки данных: кластерный анализ, U-критерий Манна–Уитни, корреляционный анализ по Ч. Спирмену. Выявлена гендерная инверсия: у юношей креативность положительно связана с принятием, эмпатией, поощрением автономности, отрицательно – с авторитарностью и конфликтностью; у девушек – положительно с требовательностью, контролем и авторитарностью. Сделан вывод о разнонаправленной связи креативности юношей и девушек с воспринимаемым ими отношением матерей.

Ключевые слова: креативность, творческая мотивация, материнское отношение, юноши, девушки, гендерные различия.

Современное общество предъявляет высокие требования к развитию креативности как личностного ресурса, необходимого для успешной адаптации и профессиональной реализации. Юношеский возраст (14–18 лет) является сензитивным периодом для формирования креативного мышления, сопровождающегося поиском идентичности и расширением автономии. Одним из ключевых факторов, влияющих на развитие креативности в этом возрасте, выступает детско-родительское взаимодействие, в первую очередь – отношение матери. Однако многие исследования не учитывают гендерную специфику, рассматривая юношей и девушек вместе, что может приводить к потере важных эффектов.

Цель настоящего исследования – изучение связи креативности юношей и девушек с воспринимаемым отношением к ним матерей.

Гипотеза: креативность юношей и девушек связана с субъективным восприятием отношения к ним матерей.

Выборку составили 63 человека – 42 девушки и 21 юноша в возрасте от 15 до 17 лет (M=15,96; SD=0,31). Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 7.

Использованы следующие методики: Методика диагностики родительского отношения (ДРОП) О. А. Карабановой, П. В. Трояновской – оценка подростками материнского отношения по 18 шкалам; Опросник «Самооценка творческих характеристик личности» Е. Е. Туник (факторы: любознательность, воображение, сложность, склонность к риску); Опросник креативности Дж. Рензулли (уровень креативности); Опросник «Творческая мотивация» Г. В. Ожигановой (шкалы: мотивация самовыражения, бескорыстная мотивация, духовно-нравственная направленность).

Статистическая обработка данных включала иерархический кластерный анализ, U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ по Ч. Спирмену.

На первом этапе исследования методом кластерного анализа выявлено два кластера респондентов в мужской и женской выборках.

Установлено, что юноши первой группы (n=11) воспринимают отношение матери как авторитарно-конфликтное, с реализацией наказаний, противоречивостью воспитательных воздействий искаженным образом сына (высокие показатели выявлены по шкалам «авторитарности», «конфликтности», «непоследовательности», «реализации наказаний», низкие – по шкалам «принятия», «эмпатии», «сотрудничества»). Юноши второй группы 2 (n=10) воспринимают отношение матери как принимающее, в меру контролирующее, ориентированное на сотрудничество и совместное принятие решений (высокие показатели установлены по шкалам «принятия», «поощрения автономности», «мониторинга», «удовлетворенности отношениями»).

Девушки первой группы (n=15) воспринимают отношение матери как требовательно-контролирующее, конфликтное, авторитарное, с наказаниями и искаженным образом дочери (высокие показатели выявлены по шкалам «требовательности», «авторитарности», «конфликтности», «контроля», низкие – по шкалам «принятия», «эмпатии», «сотрудничества»). Девушки второй группы (n=27) воспринимают отношение матери как принимающее, в меру дистанцированное, ориентированное на сотрудничество и совместное принятие решений (высокие показатели установлены по шкалам «мониторинг», «принятие решений»).

На втором этапе исследована креативность юношей и девушек. Сравнительный анализ показал, что у юношей второй группы (с позитивным восприятием отношения к ним матерей) значимо выше показатели «любознательности» (U=23,5; p=0,025), воображения (U=20,5; p=0,015), «суммарного показателя творческих характеристик» (U=25,0; p=0,034), «бескорыстной мотивации творчества» (U=16,0; p=0,006) и «духовно-нравственной направленности» (U=25,5; p=0,036) по сравнению с юношами первой группы. Уровень креативности (по Рензулли) в двух группах юношей значимо не различался.

У девушек первой группы (с восприятием отношения матери как конфликтно-авторитарного) значимо выше только один показатель «сложность» (U=116,0; p=0,023) – готовность к многовариантным, неструктурированным задачам. Остальные показатели креативности в двух группах девушек не различались.

На третьем этапе проведен корреляционный анализ показателей отношения матерей к сыновьям и дочерям с показателями их креативности. Результаты корреляционного анализа выявили выраженную гендерную инверсию связей (табл. 1 и 2).

У юношей обнаружены положительные корреляции показателей «принятия», «эмпатии», «сотрудничества», «поощрения автономности», «мониторинга» со стороны матери с показателями креативности «воображение», «любознательность», «суммарный показатель», «бескорыстная мотивация», «духовно-нравственная направленность».

Отрицательные корреляции установлены между показателями «авторитарности», «конфликтности», «реализации наказаний», «непоследовательности матерей», «неадекватности образа ребенка» с большинством показателей креативности юношей.

Таблица 1

Корреляционные связи показателей материнского отношения с креативностью юношей

Показатель отношения матери	Показатель креативности	r	p
Принятие	Воображение	0,587	0,005
Эмпатия	Мотивация творческого самовыражения; Духовно-нравственная направленность и свобода творчества	0,52; 0,717	0,016; 0,0001
Поощрение автономности	Любознательность; Воображение; Сложность; Суммарный показатель личностных творческих характеристик; Бескорыстная мотивация творчества	0,624; 0,622; 0,436; 0,614; 0,645	0,003; 0,003; 0,048; 0,003; 0,002
Авторитарность	Любознательность; Воображение; Суммарный показатель творческих характеристик	-0,662; -0,702; -0,675	0,001 0,0001; 0,001
Непоследовательность родителя	Воображение; Бескорыстная мотивация творчества	-0,505; -0,593	0,02; 0,005

У девушек установлены преимущественно положительные корреляционные связи показателей «требовательности», «контроля», «авторитарности», «конфликтности», «реализации наказаний» со стороны матери с показателями креативности девушек «сложность», «воображение», «склонность к риску», «духовно-нравственная направленность». Шкалы «принятие», «поощрение автономности» и «удовлетворенность отношениями» отрицательно связаны с показателями «воображение» и «сложность».

Таблица 2

Корреляционные связи показателей материнского отношения с креативностью девушек

Показатель отношения матери	Показатель креативности	r	p
Требовательность	Воображение; Сложность; Склонность к риску	0,37; 0,50; 0,37	0,017; 0,001; 0,015
Контроль	Любознательность; Сложность; Суммарный показатель творческих характеристик	0,38; 0,38; 0,36	0,013; 0,012; 0,02
Авторитарность	Сложность; Духовно-нравственная направленность и свобода творчества	0,34; 0,33	0,026; 0,033
Принятие	Воображение; Сложность	-0,35; -0,32	0,022; 0,039

Таким образом, полученные результаты подтверждают гипотезу о гендерно-специфической связи материнского отношения и креативности. У юношей благоприятные формы материнского взаимодействия (принятие, эмпатия, сотрудничество, поощрение автономности) связаны с более высокими показателями когнитивных и мотивационных компонентов креативности, а авторитарность и конфликтность – с низкими показателями. Это согласуется с исследованиями демократического стиля воспитания как способствующего творческому развитию [1; 2; 8].

У девушек, напротив, более высокие показатели креативности (особенно сложность мышления) связаны с требовательностью, контролем и даже авторитарностью матери. Такая «парадоксальная» связь может объясняться тем, что в подростковом возрасте девушки, сталкиваясь с жесткими требованиями и контролем, развивают гибкость мышления и многовариантность решений как способ совладания или как компенсаторный механизм, а также в силу социальных ожиданий (девушки чаще ориентированы на соответствие внешним стандартам). Обнаруженные отрицательные корреляции принятия и поощрения автономности с воображением у девушек предполагают, что излишняя мягкость может не стимулировать творческий поиск у дочерей. Эти результаты частично согласуются с работами S. Si (2026), показавшими, что влияние материнской сверхопеки на креативность различается у юношей и девушек.

Важно отметить, что общий уровень креативности (по Рензулли) не зависит от качества материнского отношения – различия затрагивают именно личностные и мотивационные компоненты (любознательность, воображение, бескорыстная мотивация), а не базовую способность к дивергентному мышлению.

Заключение

1. Выявлены группы юношей и девушек, контрастные по восприятию материнского отношения: «благополучное» (принимающее, сотрудничающее) и «неблагополучное» (авторитарно-конфликтное, с наказаниями).

2. У юношей из группы с благополучным материнским отношением значимо выше любознательность, воображение, бескорыстная мотивация и духовно-нравственная направленность творчества. У девушек из группы с неблагополучным отношением выше только показатель «сложность».

3. Корреляционный анализ выявил гендерную инверсию: у юношей позитивные аспекты материнского отношения положительно связаны с креативностью, у девушек – отрицательно, а негативные аспекты (требовательность, контроль) – положительно.

Полученные результаты могут быть использованы в практике семейного консультирования: развитие креативности сыновей требует поддержки автономии и принятия, а дочерей – возможно, умеренной требовательности и структурирования деятельности.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 316 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 414 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – М.: Юрайт, 2024. – 349 с.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009.
5. Новикова М. А., Реан А. А. Особенности материнского отношения в связи с формированием ценностных ориентаций современных подростков // Социальная психология и общество. – 2021. – Т. 12. – № 2. – С. 148–165.
6. Ожиганова Г. В. Творческая мотивация: диагностика и развитие. – М.: Институт психологии РАН, 2021.
7. Рензулли Дж. Трёхкольцевая модель креативности // Психология одаренности. – 2019. – С. 45–58.
8. Торренс Е. П. Руководство по использованию тестов творческого мышления. – М.: Просвещение, 1984. – 128 с.
9. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 336 с.
10. Si S. Maternal overprotection and creativity: gender differences in verbal creativity // Journal of Creative Behavior. – 2026.
11. Zhao Y., Yang X. Parenting styles and creativity: the mediating role of self-esteem // Thinking Skills and Creativity. – 2021. – Vol. 39. – 100786.

Зайцева Ксения Максимовна, zaicevaksenia29@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Консультант по иностранному языку – Юшкова Людмила Анатольевна, доцент, д. филол. н., Удмуртский государственный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ АНАЛИЗ

PSYCHOLOGISCHE ANSATZE ZUM PROBLEM DES CYBERMOBBINGS IM JUGENDALTER: EINE RUSSISCHE UND INTERNATIONALE ANALYSE

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ психологических подходов к изучению кибербуллинга в подростковой среде. Рассматриваются определение, критерии и структура кибербуллинга, его отличия от традиционного буллинга. Анализируются ключевые зарубежные модели (моральное отключение А. Бандуры, онлайн-разторможенность Дж. Сулера) и отечественные исследования, опирающиеся на культурно-историческую психологию. Описаны психологические особенности участников кибербуллинга (жертвы, агрессоры, наблюдатели). Обсуждаются программы профилактики и коррекции. Делается вывод о необходимости интеграции подходов и адаптации зарубежных программ к российской социокультурной среде.

Ключевые слова: кибербуллинг, подростки, психологические подходы, моральное отключение, онлайн-разторможенность, профилактика, жертвы, агрессоры.

Zusammenfassung. Der Artikel präsentiert eine theoretische Analyse psychologischer Ansätze zur Untersuchung von Cybermobbing im Jugendalter. Es werden Definition, Kriterien und Struktur von Cybermobbing sowie seine Unterschiede zum traditionellen Mobbing betrachtet. Zentrale internationale Modelle (moralische Disengagement von A. Bandura, Online-Enthemmung von J. Suler) und russische Studien, die auf der kulturhistorischen Psychologie basieren, werden analysiert. Die psychologischen Merkmale der Beteiligten (Opfer, Täter, Beobachter) werden beschrieben. Präventions- und Korrekturprogramme werden diskutiert. Es wird der Schluss gezogen, dass eine Integration der Ansätze und eine Anpassung internationaler Programme an das russische soziokulturelle Umfeld notwendig sind.

Schlüsselwörter: Cybermobbing, Jugendliche, psychologische Ansätze, moralische Disengagement, Online-Enthemmung, Prävention, Opfer, Täter.

Die Digitalisierung aller Lebensbereiche hat dazu geführt, dass Jugendliche heute zwischen 5 und 9 Stunden täglich im Internet verbringen. Soziale Netzwerke, Messenger und Gaming-Plattformen sind zu Hauptmedien für Kommunikation und Sozialisation geworden. Neben den positiven Möglichkeiten bringt das digitale Umfeld jedoch neue Formen der Aggression hervor – Cybermobbing. Laut einer Metaanalyse von R. Kowalski und Kollegen (2014) waren weltweit 20% bis 40% der Jugendlichen bereits Opfer von Cybermobbing [3].

Cybermobbing wird definiert als eine absichtliche, sich wiederholende aggressive Handlung mithilfe elektronischer Kommunikationsmittel, die durch ein Machtungleichgewicht zwischen Täter und Opfer gekennzeichnet ist [6]. Im Unterschied zum traditionellen Schulmobbing weist Cybermobbing spezifische Merkmale auf: Rund-um-die-Uhr-Charakter, potenzielle Anonymität des Täters, unbegrenzte Zuschauerzahl und die dauerhafte Speicherung digitaler Spuren [3].

Die Folgen von Cybermobbing für die psychische Gesundheit Jugendlicher sind äußerst schwerwiegend. Studien belegen erhöhte Angst- und Depressionswerte, vermindertes Selbstwertgefühl, Selbstmordgedanken und schulische Desintegration [4]. Das Jugendalter ist eine sensible Phase für die Identitätsbildung, was diese Altersgruppe besonders verletzlich macht.

Vor diesem Hintergrund ist das Ziel dieses Artikels, psychologische Ansätze zum Problem des Cybermobbings in der russischen und internationalen Psychologie zu analysieren.

Die am häufigsten zitierte Definition stammt von P. Smith: „Cybermobbing ist eine absichtliche aggressive Handlung, die von einer Gruppe oder einer Einzelperson mithilfe elektronischer Kontaktformen ausgeführt wird, sich zeitlich wiederholt und sich gegen ein Opfer richtet, das sich nicht leicht verteidigen kann“ [6]. Zu den Schlüsselkriterien zählen Absicht, Wiederholung und Machtungleichgewicht. N. Willard unterscheidet 7 Formen von Cybermobbing: Flaming, Belästigung, Verleumdung, Identitätstäuschung, Out-

ing, Ausschluss und Cyberstalking [7]. Russische Autoren (E. N. Volkowa, G. U. Soldatowa) heben zudem Trolling als eine in Russland verbreitete Form hervor.

Die Theorie des moralischen Disengagement von A. Bandura (1999) erklärt, warum Jugendliche online Grausamkeit zeigen können, ohne Schuldgefühle zu empfinden. Bandura identifizierte acht Mechanismen: moralische Rechtfertigung, beschönigende Bezeichnungen, vorteilhafter Vergleich, Verantwortungsverschiebung, Verantwortungsdiffusion, Missachtung/Verzerrung der Folgen, Entmenschlichung des Opfers und Zuschreibung der Schuld an das Opfer [1]. Im Cyberspace werden diese Mechanismen durch Anonymität und räumliche Distanz zum Opfer verstärkt.

Die Theorie der Online-Enthemmung von J. Suler (2004) beschreibt das Phänomen, dass Menschen im Netz Dinge tun, die sie im realen Leben nicht tun würden. Zu den Faktoren negativer Enthemmung gehören Anonymität, Asynchronität, Introversion, Autoritätsminimierung und das Fehlen nonverbaler Signale [5]. Beide Modelle ergänzen einander: Das erste betont intrapsychische Mechanismen, das zweite situative Merkmale der digitalen Umgebung.

Die russische Psychologie hat sich dem Problem des Cybermobbings später zugewandt – etwa ab 2010. Untersuchungen von G.U. Soldatowa (2019) mit Stichproben von über 5000 Jugendlichen ergaben, dass 28 % der russischen Jugendlichen Cybermobbing erlebt haben, 12 % gaben selbst Online-Aggression zu. Die beliebtesten Plattformen für Cybermobbing in Russland sind VK und Telegram [6]. Russische Ansätze stützen sich auf die kulturhistorische Psychologie von L. S. Vygotskij und betrachten Cybermobbing als Störung der Vermittlung sozialer Interaktion in der digitalen Umgebung.

Cybermobbing-Opfer zeichnen sich durch hohen Neurotizismus, geringes Selbstwertgefühl, Ängstlichkeit und Defizite in sozialen Fähigkeiten aus. Täter sind durch Impulsivität, geringe Empathie und Dominanzstreben gekennzeichnet. Beobachter werden in Verteidiger (greifen ein), Gehilfen (schließen sich dem Täter an), Verstärker (ermutigen die Aggression) und passive Beobachter (greifen nicht ein) unterteilt [4]. Die schwerwiegendsten Folgen zeigen sich in der Gruppe der „Täter-Opfer“ – Jugendliche, die selbst gemobbt werden und gleichzeitig aggressiv reagieren [3].

Die wirksamsten Präventionsprogramme gegen Cybermobbing sind komplex angelegt. Das finnische Programm KiVa, das in 90 % der finnischen Schulen implementiert wurde, erzielte eine Reduktion von Cybermobbing um 30–40 % und von traditionellem Mobbing um 50% [3]. Das Programm umfasst Unterrichtseinheiten, Computersimulationen und die Arbeit eines Unterstützungsteams. Auch das deutsche Programm Media Heroes und das spanische Programm ConRed zeigen Reduktionen von Cybermobbing um 25–30 % [5]. In Russland wurde das Programm „Sicheres Internet“ (A.A. Bochawer, K.D. Chlomow, 2020) entwickelt, das Trainings für Jugendliche, Seminare für Eltern und Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte umfasst. Eine Pilotstudie zeigte einen Wissenszuwachs über Cybermobbing um 60 % [2].

Die individuelle Arbeit mit Opfern umfasst kognitive Verhaltenstherapie, Training sozialer Fertigkeiten und Selbstwertsteigerung. Für Täter sind die Förderung von Empathie durch Rollenspiele und Arbeit mit moralischen Überzeugungen wirksam [3].

Zusammenfassend stellt Cybermobbing ein komplexes, multidimensionales Phänomen dar, das die Integration theoretischer Ansätze erfordert. Internationale Modelle (moralisches Disengagement, Online-Enthemmung) betonen intrapsychische und situative Mechanismen, während russische Studien den kulturhistorischen Kontext hervorheben. Es wurde festgestellt, dass Opfer und Täter spezifische psychologische Profile aufweisen, was eine differenzierte Prävention erfordert. Die wirksamsten, complex angelegten Programme beziehen alle Beteiligten (Jugendliche, Lehrkräfte, Eltern) ein und zielen sowohl auf digitale Kompetenz als auch auf Empathieförderung. Ein zukunftsweisendes Forschungsfeld ist die Adaption internationaler Programme an das russische soziokulturelle Umfeld sowie die Durchführung von Längsschnittstudien.

Literaturverzeichnis

1. Bochawer A. A., Chlomow, K. D. Программа «Безопасный интернет»: результаты пилотного проекта (Programm „Sicheres Internet“: Ergebnisse einer Pilotstudie) // Вестник практической психологии (Zeitschrift für Praktische Psychologie). – 2020. – Nr. 3. – S. 34–42.

2. Burmistrowa T. S. Моральное отключение и кибербуллинг в подростковой среде: адаптация методики (Moralische Entkopplung und Cybermobbing im Jugendalter: Adaptation eines Verfahrens) // Психология и право (Psychologie und Recht). – 2020. – Bd. 10, Nr. 2. – S. 88–101.

3. Wolkowa E. N., Bajewa, I.A. Кибермоббинг как новая форма агрессивного поведения у молодежи (Cybermobbing als neue Form aggressiven Verhaltens bei Jugendlichen) // Психология и образование (Psychologie und Bildung). – 2014. – Nr. 3. – S. 22–32.

4. Vygotskij L. S. Психология развития человека (Psychologie der menschlichen Entwicklung). – M.: Smyšl, 2005. – 1136 S.

5. Dosortzewa, E. G.; Syrokwaschina, K.V. Психология кибербуллинга (Psychologie des Cybermobbings). – M.: FNIZ, 2018. – 180 S.

6. Soldatowa G. U., Rasskasowa, E.I., Nestik, T.A.Цифровая социализация молодежи в России (Digitale Sozialisation von Jugendlichen in Russland). – M.: Фонд развития интернета (Stiftung für Internetentwicklung), 2019. – 210 S.

7. Tschumakowa E. V. Психологические детерминанты кибербуллинга в подростковом возрасте (Psychologische Determinanten von Cybermobbing im Jugendalter) // Национальный психологический журнал (Nationale Psychologische Zeitschrift). – 2017. – Nr. 2. – S. 54–62.

Коваленко Виктория Викторовна, viktoria.kovalenko777@yandex.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Кожевникова Оксана Вячеславовна, к. психол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ПРОМЕЖУТОЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗА ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье представлены промежуточные результаты психосемантического исследования виртуального образа психолога в цифровой среде. Цель исследования заключается в выявлении структурных и содержательных компонентов образа психолога. Объектом исследования выступает доверие потребителя, предметом – характеристики виртуального образа психолога. Методологическую основу составил специализированный семантический дифференциал, апробированный на выборке из 162 респондентов. В результате пробного факторного анализа была выявлена двухфакторная структура доверия, отражающая рациональные и имплицитные компоненты доверия.

Ключевые слова: образ психолога, виртуальный образ, цифровое доверие, социальные сети, психосемантика, семантический дифференциал, факторный анализ.

Стремительный рост потребности населения в психологической помощи и активный переход психологического консультирования в цифровое пространство обусловливают актуальность изучения различных аспектов взаимодействия субъектов цифровой коммуникации, в том числе, и профессиональной. Так, по данным службы психологической поддержки Страхового дома ВСК, в 2025 году количество обращений к психологам увеличилось почти на 50 % по сравнению с 2024 годом, а более половины респондентов (54 %) выразили готовность обращаться за психологической помощью дистанционно при отсутствии возможности очной встречи. Одновременно, согласно оценкам BusinesStat, в период с 2020 по 2024 год численность клиентов психологов в России возросла на 26 % – 15,6 до 19,6 млн человек, что связывается с ростом тревожности населения, влиянием социально-экономических и геополитических факторов, а также постепенным снижением стигматизации обращения к психологической помощи. По данным ВЦИОМ, в конце 2024 года индекс потребности россиян в психологической поддержке достиг максимального за последние 15 лет значения – 30 пунктов из 100. В условиях растущего спроса на психологические услуги всё большую роль начинают играть социальные сети и цифровые платформы, выступающие пространством первичного контакта между специалистом и потенциальным клиентом. В онлайн-среде решение о доверии психологу зачастую формируется ещё до непосредственного взаимодействия и основывается преимущественно на восприятии виртуального образа специалиста: особенностях самопрезентации, визуальном оформлении аккаунта, стиле коммуникации, транслируемых ценностях и представлениях о профессионализме. При этом цифровое взаимодействие существенно ограничивает возможность опоры на традиционные признаки профессиональной компетентности, характерные для очного контакта. Дополнительную значимость данной проблеме придаёт неоднородность профессионального сообщества психологов в цифровой среде. По данным на 2025 год, в России насчитывалось от 67 до 76 тысяч дипломированных психологов, однако значительную часть рынка составляют специалисты, пришедшие в профессию через программы профессиональной переподготовки. В условиях отсутствия чётких критериев оценки квалификации в социальных сетях пользователь оказывается в ситуации высокой неопреде-

лённости и вынужден самостоятельно интерпретировать признаки компетентности, надёжности и профессиональной этики специалиста, что повышает прикладную ценность исследований, направленных на выявление факторов, влияющих на восприятие виртуального образа психолога и формирование доверия к нему.

Актуальность обозначенной проблемы связана не только с необходимостью повышения качества профессиональной самопрезентации психологов в пространстве сетевой коммуникации, но и с задачей повышения осознанности потребителей психологических услуг. В условиях высокой неоднородности профессионального сообщества и отсутствия единых критериев оценки квалификации в социальных сетях исследование факторов доверия приобретает особую актуальность как для специалистов, так и для пользователей психологических услуг. С научной точки зрения проблема приобретает особую значимость в связи с недостаточной разработанностью механизмов конструирования образа психолога в цифровой среде. Несмотря на существование исследований доверия и профессионального имиджа, вопрос о том, какие именно смысловые, эмоциональные и ценностные характеристики виртуального образа психолога определяют восприятие его профессиональной компетентности и вызывают доверие у пользователей, остаётся недостаточно изученным [1]. Поскольку доверие к психологу в социальных сетях во многом формируется на неявном уровне и связано с целостным восприятием виртуального образа специалиста, для решения этой задачи в контексте настоящего исследования релевантным представляется метод семантического дифференциала. Целью настоящего исследования стало выявление структурных и содержательных компонентов виртуального образа психолога с помощью специализированного семантического дифференциала. Объектом исследования является доверие потребителя. Предмет исследования – структурные и содержательные компоненты образа психолога, определяющие степень доверия к нему интернет-аудитории. В рамках исследования был разработан специализированный семантический дифференциал, включающий 15 объектов и 45 шкал-дескрипторов, отражающих различные аспекты восприятия психолога в онлайн-пространстве. Разработка данного инструмента осуществлялась в соответствии с поставленными целями и задачами исследования и была направлена на выявление латентных смысловых структур, лежащих в основе доверия к психологу в цифровой среде [2].

Апробация методики проводилась на выборке из 162 респондентов и включала статистическую обработку полученных данных с применением процедур факторного анализа. Важно подчеркнуть, что данный этап носил разведочный характер, был ориентирован на оценку работоспособности инструмента и построение первичного семантического поля, а не на окончательную верификацию факторной структуры. В результате факторно-аналитической обработки данных была выявлена специфика восприятия виртуального образа психолога. Полученное семантическое пространство организуется вокруг двух обобщённых факторов, отражающих различные аспекты доверия к специалисту, и уже поддаётся содержательной интерпретации. Тем не менее, полученные результаты не претендуют на окончательную верификацию факторной модели, хотя и позволяют оценить чувствительность и эвристический потенциал разработанного инструмента. Полученная на этапе пилотажного исследования модель отражает как рациональные, так и имплицитные компоненты доверия и даёт возможность реконструировать смысловое пространство восприятия психолога интернет-аудиторией. Можно предположить, что именно сочетание профессиональной компетентности и эмоциональной доступности формирует целостное доверие к психологу в цифровой среде. Помимо этого, имеющиеся результаты позволяют говорить о том, что цифровое доверие обладает собственной спецификой и не сводится полностью к традиционным формам межличностного доверия [3]. В условиях онлайн-коммуникации пользователь вынужден опираться на ограниченное количество косвенных признаков, что усиливает роль символических, визуальных и коммуникативных компонентов образа. Результаты исследования, таким образом, могут быть использованы для повышения осознанности потребительского выбора психологических услуг, разработки рекомендаций по профессиональной самопрезентации психологов в социальных сетях, а также для дальнейшего изучения феномена цифрового доверия в условиях трансформации современной психологической практики. При этом важно отметить, что полученные данные могут применяться не столько для «создания образа», сколько для его осмысленной и прозрачной репрезентации. Граница между повышением доверия и манипуляцией восприятием проходит по линии соответствия образа реальному содержанию деятельности специалиста. В этом смысле итоговые выводы и рекомендации могут быть полезны не только психологам, но и самим потребителям психологических услуг, поскольку повышают их критичность к восприятию онлайн-образа и позволяют различать подлинную экспертность.

В настоящее время завершается сбор данных для осуществления итогового этапа исследования. На пилотажном этапе выборка не подвергалась разделению на группы, так как приоритетом являлась именно апробация семантического дифференциала. На следующем этапе планируется выделение групп с учётом уровня образования, опыта взаимодействия с психологом (включая его наличие, формат и субъективную оценку), а также базовых социально-демографических характеристик. Что касается гендерных различий, то в рамках текущего этапа их выявление не являлось приоритетной задачей, тем не менее шкалы-дескрипторы конструировались с участием респондентов обоих полов, что позволяет рассматривать разработанный инструмент как обладающий общей применимостью для мужской и женской частей выборки. По итогам пилотажа был уточнен исследовательский дизайн: включены дополнительные психодиагностические методики, направленные на изучение уровня институционального доверия, доверия к себе, психологической суверенности в виртуальном пространстве, психологического здоровья, адекватности самооценки и самоэффективности. Одним из ограничений применения методологии экспериментальной психосемантики в исследовательской практике является повышенная трудоёмкость и существенные временные затраты для испытуемых. При этом сохраняются достаточно высокие требования к объёму выборки. Для рекрутинга респондентов использовались различные тактики, в том числе распространение информации через социальные сети с проведением розыгрыша ценных призов (https://vk.com/wall-232709674_339). Предпринятые усилия принесли значимые результаты: итоговая выборка составляет порядка 80 наборов данных, включающих матрицы семантического дифференциала, а также данные шести психодиагностических методик, анализ которых будет осуществлён в дальнейшем.

Список литературы

1. Кожевникова О. В. Образ профессионального психолога у студентов различных направлений подготовки / О. В. Кожевникова, Н. С. Шадрина // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т. 25, № 4. – С. 33–39.

2. Коваленко В. В. Психосемантический подход к изучению виртуального образа психолога / В. В. Коваленко, О. В. Кожевникова // XXVIII Всероссийская (с международным участием) молодёжная научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета (г. Нижневартовск, 8–9 апреля 2026 г.) : в 3 ч. Ч. 3 : Социальные науки / под общ. ред. А. А. Кулагина. – Нижневартовск : Издательство НВГУ, 2026. – С. 372–377.

3. Fomicheva E. What explains trust in online mental health therapy provision platforms? An online descriptive survey / E. Fomicheva, J. Jyrgalbek, O. Mikhaylova // Sage Publications Digital Health. – 2024. – Vol. 10. – P. 1–7.

Кондратьева Ксения Игоренва, kondratyeva.kseniya@mail.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Чиркова Эльвира Борисовна, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

ВИММЕЛЬБУХ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКО-БУКВЕННЫХ СВЯЗЕЙ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В статье представлено теоретическое и эмпирическое обоснование использования виммельбуха в логопедической работе с первоклассниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня. Раскрывается роль дифференциации звуков как фундамента для формирования устойчивых звуко-буквенных связей. Описывается авторская логопедическая технология, включающая специально разработанные виммельбухи и систему заданий для дифференциации фонем. Приводятся результаты апробации, свидетельствующие о положительной динамике в формировании предпосылок письма у детей данной категории.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, первоклассники, предпосылки письма, звуко-буквенные связи, дифференциация звуков, виммельбух, логопедическая технология.

Актуальность проблемы формирования звуко-буквенных связей у первоклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня обусловлена устойчивым ростом числа детей с несформирован-

ностью фонематического слуха. Как показывают данные Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной и А. Н. Корнева, именно несформированность этой базовой функции лежит в основе стойких специфических ошибок письма и чтения, которые в дальнейшем приводят к школьной дезадаптации [1; 2; 4].

Фундаментом для образования прочной связи между фонемой (звуком) и графемой (буквой) является процесс дифференциации звуков –различение фонем, схожих по акустико-артикуляторным признакам (по звонкости-глухости, твердости-мягкости, месту и способу образования) [5; 7]. Однако традиционные логопедические упражнения на дифференциацию звуков часто однообразны и требуют высокой концентрации внимания [6]. В этой связи особую ценность приобретают средства логопедического воздействия, сочетающие игровую ситуацию с высокой визуальной насыщенностью. Одним из таких средств выступает виммельбух (от нем. wimmeln– «роиться, толпиться») –жанр книги крупного формата с детализированными, максимально насыщенными визуальной информацией иллюстрациями, полицентричным сюжетом и минимализацией текста[3; 8].

Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование логопедической технологии формирования звуко-буквенных связей у первоклассников с ОНР III уровня с использованием виммельбуха.

Объект исследования – процесс формирования звуко-буквенных связей у учащихся первого класса с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования – виммельбух как средство формирования звуко-буквенных связей у учащихся первого класса с общим недоразвитием речи III уровня.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. На основе анализа научно-методической литературы обобщить данные о структуре звуко-буквенных связей, роли дифференциации звуков в их формировании, а также об особенностях овладения письмом первоклассниками с ОНР III уровня.
2. Подобрать и обосновать диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности предпосылок письма (речевых и неречевых) у учащихся первого класса с ОНР III уровня.
3. Провести констатирующий эксперимент и охарактеризовать трудности усвоения письма и его предпосылок у данной категории детей.
4. Разработать авторские виммельбухи и систему логопедических заданий, направленных на формирование дифференциации звуков и укрепление связей «артикулема – фонема – графема – кинема».
5. Апробировать разработанную технологию в условиях школьного логопункта и оценить её эффективность на основе анализа динамики состояния предпосылок письма у первоклассников экспериментальной группы.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. Ижевска. В экспериментальной работе приняли участие учащиеся первого класса (6 человек) с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня». Для диагностики сформированности предпосылок письма (речевых и неречевых) использовалась методика Р. И. Лалаевой «Обследование детей с расстройствами письма» [2]. Констатирующий эксперимент включал углубленное исследование уровня сформированности фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, зрительно-пространственных функций и ручной моторики.

По итогам диагностики у всех учащихся были выявлены грубые и системные нарушения предпосылок письма. Наиболее дефицитарной зоной оказались речевые предпосылки: у 5 из 6 детей зафиксированы стойкие дефекты звукопроизношения. У всех испытуемых, за одним исключением, нарушено умение воспроизводить звуко-слоговую структуру многосложных слов. У 5 учащихся выявлены значительные трудности слухо-произносительной дифференциации фонем по звонкости-глухости и твердости-мягкости. Операции фонематического анализа и синтеза (определение количества, последовательности и места звука в слове) оказались несформированными у всех испытуемых. Неречевые предпосылки (моторика, зрительно-пространственные функции) также имели выраженную недостаточность, хотя и менее грубую, чем речевые. Таким образом, результаты констатирующего эксперимента зафиксировали выраженный дисбаланс между речевыми и неречевыми предпосылками письма. Полученные данные подтвердили необходимость разработки наглядной, игровой и системной технологии, направленной в первую очередь на формирование дифференциации звуков.

Выбор в пользу виммельбуха был сделан по следующим основаниям:

1. Опора на сохранное звено (зрительное восприятие) при дефиците слухового. Из полученных данных следует, что зрительно-пространственные функции у детей оказались значительно более

сохранными, чем слухоречевые. Дети лучше выполняли задания с опорой на зрительный образ, чем на слух. Виммельбух позволяет «обходить» слабое звено через зрительный анализатор. Вместо абстрактного повторения слогов «ба-па-ба» ребёнок видит предмет, что даёт ему когнитивную опору.

2. Материализация абстрактной фонемы. В констатирующем эксперименте 100 % детей не справились с операциями фонематического анализа (определение количества, места звука). Это говорит о несформированности абстрактно-логических операций с речевыми единицами. Виммельбух решает эту проблему, материализуя звук. Виммельбух превращает абстрактное задание «найди слово со звуком [б]» в конкретное поисковое действие: «найди бутылку и бабочку». Это снижает уровень абстракции, делая задачу доступной для ребёнка с речевым недоразвитием. Таким образом, виммельбух был избран не как произвольное игровое пособие, а как инструмент, инструментально соответствующий выявленному психолого-педагогическому профилю первоклассников с ОНР III уровня.

Основой формирующего этапа стала логопедическая технология, ключевым элементом которой являются специально разработанные виммельбухи для дифференциации звуков. Технология строилась на последовательном укреплении связей «артикулема → фонема → графема → кинема».

В рамках дипломного исследования были созданы авторские виммельбухи для дифференциации парных звуков по звонкости-глухости и твердости-мягкости. Технология предусматривает трехуровневую систему заданий, встроенных в процесс поисковой игровой деятельности (на примере звуков [б] и [б’]:

1) Артикуляционно-фонетический анализ (связь «артикулема – фонема»). Задание: «Рассмотрите предметы, которые необходимо найти на картине, назовите их. Какой звук в названии этих предметов звучит чаще остальных? Давайте произнесем звуки [б] и [б’] и определим, какие органы участвуют в их образовании. Охарактеризуем звуки по звонкости/глухости, твердости/мягкости».

2) Дифференциация твердых и мягких согласных на лексическом материале (связь «фонема – графема»). Задания: «Найдите все предметы, в названии которых есть только твердый звук [б]» (бутылка, бабочка) и «только мягкий звук [б’]» (белка, билеты). Вариант с исключением: «Найдите предметы, в названии которых нет звуков [б] и [б’]».

3) Фонематический анализ на уровне позиции звука в слове (закрепление всех четырех связей). Задание: «Найдите предмет, в названии которого звук [б] стоит в начале слова (бутылка, бабочка)… в середине слова (собака, зубр)».

Алгоритм создания виммельбуха для логопедических целей включает: определение темы, богатой дифференцируемыми звуками; подбор речевого материала; выявление дифференциальных признаков изображений; подбор наглядного материала; создание нейтрального фона и насыщение его большим количеством элементов; вынесение на поля иконок предметов, которые необходимо найти [3; 10].

Коррекционно-логопедическая работа по разработанной технологии проводилась в течение одногомесяца на логопункте школы. Повторная диагностика после формирующего эксперимента показала положительную динамику: у всех детей значительно улучшилась способность к слухо-произносительной дифференциации смешиваемых пар звуков. Наиболее значительные улучшения отмечены в операциях фонематического анализа на наглядном материале виммельбуха. Кроме того, при анализе письменных работ первоклассников (списывание и слуховой диктант) зафиксировано устойчивое уменьшение количества специфических ошибок на замену букв по звонкости-глухости.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

У первоклассников с ОНР III уровня наблюдается системная несформированность предпосылок письма, в основе которой лежит дефицит фонематического восприятия и операций языкового анализа и синтеза. Традиционные методики не всегда позволяют создать устойчивую игровую мотивацию для преодоления этих трудностей. Виммельбух является эффективным логопедическим средством формирования звуко-буквенных связей.

Разработанная технология, включающая алгоритм создания тематического виммельбуха и трехуровневую систему заданий (артикуляционно-фонетический анализ, дифференциация на лексическом уровне, позиционный фонематический анализ), доказала свою практическую эффективность: у детей экспериментальной группы значительно улучшилась дифференциация фонем и уменьшилось количество специфических ошибок письма.

Перспективой дальнейших исследований может стать создание серии виммельбухов для дифференциации различных групп звуков (свистящие – шипящие, звонкие – глухие, соноры) и разработка комплексных методических рекомендаций для учителей-логопедов.

Список литературы

1. Сайтханова В. Я. Логопедическая работа на основе Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
2. Лалаева Р. И. Обследование детей с расстройствами письма : методическое пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 48 с.
3. Коробкова А. А. Применение технологии «Виммельбух» как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. А. Коробкова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Среда, 2025. – С. 35–37.
4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Альянс, 2017. – 368 с.
5. Сайтханова В. Я. Логопедическая работа на основе развития семантического поля слов / В. Я. Сайтханова // Логопед. – 2014. – № 2. – С. 68–72.
6. Мисаренко Г. Г. Технология обучения фонемному анализу как рабочей операции письма / Г. Г. Мисаренко // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 7. – С. 18–23.
7. Репина З. А. Теоретические представления о роли речевых кинестезий для развития фонематических процессов (звукоразличения и фонематического анализа) / З. А. Репина // Специальное образование. – 2014. – № 3 (35). – С. 94–98.
8. Хвостикова А. А. Виммельбухи как средство развития речи / А. А. Хвостикова // Проблемы педагогики. – 2022. – № 1 (59). – С. 47–49.
9. Щекочихина В. А. Активизация словаря детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством виммельбуха:выпускная квалификационная работа / В. А. Щекочихина. – Тольятти : ТГУ, 2022. – 59 с.

Красуцкий Вадим Игоревич, vadimkrasutsky@rambler.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Сунцова Яна Сергеевна, к. психол. н., Удмуртский государственный университет

ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ И СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ КОМПОНЕНТОВ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ С САХАРНЫМ ДИАБЕТОМ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

Аннотация. В работе рассматривается изменение отношения к здоровью и содержательно-оценочных компонентов Я-концепции подростков с сахарным диабетом в процессе прохождения тренинга личностного роста. Целью исследования является изучение динамики отношения к здоровью подростков с сахарным диабетом и содержательно-оценочных компонентов Я-концепции в процессе личностного роста. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты, разработанная и проведенная программа тренинга личностного роста могут использоваться психологами в консультативной и коррекционной работе с детьми с сахарным диабетом.

Ключевые слова: отношение к здоровью, Я-концепция, тренинг личностного роста, подростки.

В последние годы отмечается рост заболеваемости сахарным диабетом среди подростков. По данным исследований психологические проблемы диагностируются у 7–93 % больных сахарным диабетом [1]. Особое значение проблеме подросткового диабета придает тот факт, что сам по себе подростковый возраст является одним из кризисных периодов в жизни любого человека [2].

В исследованиях психологических особенностей подростков с сахарным диабетом наблюдается крен в сторону изучения эмоциональной, мотивационной сфер и стратегий поведения. При этом остается малоизученной проблема самого содержания отношения к здоровью и Я-концепции подростков с сахарным диабетом.

Объект исследования: Я-концепция подростков с сахарным диабетом.

Предмет исследования: изменение отношения к здоровью и содержательно-оценочных компонентов Я-концепции подростков с сахарным диабетом в процессе личностного роста.

Гипотеза исследования: тренинг личностного роста посредством механизмов «рефлексии и осознания», «интеграции жизненного опыта», «самоидентификации», «эмоционального отреагирования» способствует развитию разумного отношения к здоровью в познавательном, эмоциональном, поступочном и практическом аспектах у подростков с сахарным диабетом, а также развитию содержательно-оценочных компонентов Я-концепции, таких как положительное самоотношение, адекватная самооценка, конструктивные стратегии самоутверждения.

Целью исследования является изучение динамики отношения к здоровью подростков с сахарным диабетом и содержательно-оценочных компонентов Я-концепции в процессе личностного роста.

Была разработана программа тренинга личностного роста для подростков с сахарным диабетом. Продолжительность программы 5 недель. Программа выполнялась по проектному заданию организации родителей детей с диабетом «Диалига».

В исследовании приняли участие экспериментальная и контрольная группы подростков с сахарным диабетом. Первичная диагностика в обеих группах испытуемых показала среднюю вовлечённость подростков обеих групп в заботу о здоровье, при этом действия зачастую носили формальный характер и инициировались извне, что создавало риск осложнений заболевания.

Значимые различия между группами выявлены только по уровню самооценки, что подтверждает их гомогенность по большинству показателей.

Далее с испытуемыми экспериментальной группы реализована программа тренинга личностного роста, направленная на развитие адекватного отношения к самому себе, повышение самооценки, развитие навыков понимания эмоционального состояния и управления им.

После тренинга спустя месяц была проведена повторная диагностика в экспериментальной группе подростков, участвовавших в тренинге и контрольной группе подростков.

В результате вторичной диагностики выявлено, что подростки экспериментальной группы достоверно отличаются по ключевым показателям Я-концепции – самооценке, самоуважению, оценке интеллекта и внешности, поступочной шкале отношения к здоровью, свидетельствующей об активной позиции в пропаганде здорового образа жизни.

Далее был проведен корреляционный анализ показателей отношения к здоровью и Я-концепции в экспериментальной группе подростков до прохождения тренинга личностного роста. У подростков с сахарным диабетом более высокая эмоциональная включённость в заботу о здоровье и интерес к здоровому образу жизни (проявляющиеся в поиске соответствующей информации и стремлении обсуждать вопросы здоровья с другими) связаны с более высокой самооценкой интеллектуальных способностей и убеждённостью в возможности достичь успехов в личной и профессиональной жизни. Практическая вовлечённость в вынужденную заботу о здоровье, часто по инициативе других людей положительно связана с тревожностью подростков, а познавательный интерес к вопросам здоровья – положительно связан с самооценкой подростков. Установлено, что стремление пропагандировать здоровый образ жизни (поступочная шкала) отрицательно связано с самоуважением подростков: вероятно, подростки используют пропаганду здорового образа жизни как способ компенсации недостатка здоровья и получения признания среди сверстников.

В контрольной группе в рамках первичной диагностики выявлены отрицательные корреляционные связи поступочной шкалы отношения к здоровью (активность в пропаганде здорового образа жизни) с восприятием школьной ситуации (удовлетворённостью положением в классе и отношениями с одноклассниками), а также эмоциональной шкалы отношения к здоровью – с самоуважением подростков (эмоциональная включенность в заботу о здоровье связана с низким самоуважением и склонностью к самообвинению и самоуничижению у подростков).

После реализации тренинга личностного роста в экспериментальной группе испытуемых были выявлены следующие корреляционные связи изучаемых показателей отношения к здоровью и Я-концепции подростков: познавательная, практическая, поступочная шкалы и общий показатель отношения к здоровью отрицательно связаны с уровнем самоуважения у подростков с сахарным диабетом. То есть, чем ниже гипертрофированная включённость в заботу о здоровье (навязанная окружением, а не исходящая изнутри), тем выше самоуважение подростков. Установлено, что после прохождения тренинга личностного роста изменилась структура взаимосвязей между изучаемыми показателями: если до программы фиксировались преимущественно положительные связи шкал отношения к здоровью с показателями Я-концепции, то после прохождения тренинга личностного роста осталась отрицательная связь лишь с одним показателем Я-концепции подростков, что указывает на положительную динамику в направлении снижения идентификации подростков со своим заболеванием [4].

Участие в тренинге помогло участникам сместить фокус с болезни на собственные ресурсы: забота о здоровье стала восприниматься не как вынужденная необходимость, а как способ повысить качество жизни и удовлетворённость собой и отношениями с окружающими.

В контрольной группе подростков, не участвовавших в тренинге личностного роста, выявлены следующие корреляционные связи изучаемых показателей. Показатели отношения к здоровью (познавательная, практическая, поступочная и эмоциональная шкалы) отрицательно связаны с различными показателями Я-концепции (восприятием школьной ситуации, самооценкой, оценкой внешности и самоуважением): чем активнее подростки вовлечены в заботу о здоровье, тем ниже показатели указанных аспектов самовосприятия. В контрольной группе спустя месяц после пребывания в оздоровительном лагере (без психологических мероприятий) число отрицательных связей между компонентами отношения к здоровью и Я-концепцией увеличилось с двух до пяти, что свидетельствует об усилении идентификации подростков со своим заболеванием. Забота о здоровье без сопровождения со стороны психолога воспринимается подростками как обязанность, а не как ресурс для достижения жизненных целей, и не способствует формированию положительного отношения к себе и к здоровью [5].

Таким образом, после прохождения тренинга произошло снижение идентификации с заболеванием. У подростков с сахарным диабетом сместился фокус внимания с болезни на собственные ресурсы и возможности. Забота о здоровье перестала восприниматься как вынужденная необходимость, продиктованная диагнозом, и стала осознаваться как инструмент повышения качества жизни. Произошло снижение гипертрофированной вовлечённости в заботу о здоровье. Тренинг способствовал формированию внутренней мотивации к здоровому образу жизни – не «потому что надо», а «потому что это улучшает жизнь».

Благодаря проведенной работе, подростки стали увереннее оценивать свои интеллектуальные способности и перспективы в личной и профессиональной жизни, снизилась их тревожность в вопросах здоровья. Подростки начали воспринимать заботу о здоровье как ресурс, а не как источник стресса или способ получить внешнее признание. Стремление пропагандировать здоровый образ жизни перестало выступать механизмом компенсации низкого самоуважения. Подростки начали опираться на внутренние ориентиры, а не на поиск одобрения через активность в сфере здоровья.

В контрольной группе после пребывания в оздоровительном лагере без психологической поддержки усилилась идентификация с заболеванием, а забота о здоровье закрепилась как обязанность, а не как желание реализовывать практические действия по его укреплению по собственной инициативе.

Тренинг личностного роста способствует формированию зрелого, осознанного отношения к здоровью и себе, снижает болезненную фиксацию на диагнозе и переводит заботу о здоровье из плоскости вынужденности в плоскость личностного ресурса.

Список литературы

1. Ральникова И. А. Тренинг проектирования жизненных перспектив для подростков с диагнозом «сахарный диабет»: монография // И. А. Ральникова, М. В. Шамардина; АлтГУ. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2015. – 153 с.

2. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений // 10-е издание, перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 206. – 608 с.

3. Дерябо С. Д. Как вы к себе относитесь. Психологический тест // Здоровье детей. – 2010. – № 1. –URL: http://zdd.1september.ru/view_article.php?id=201000108 (дата обращения: 08.04.2025).

4. Тхостов А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.

5. Чеснокова М. Г. Общепсихологические основания исследования здоровья личности / М. Г. Чеснокова // Нац. психол. журнал. – 2013. – № 1(9). – С. 96–102.

Кутеева Варвара Андреевна, varvara.kuteeva1811@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Савельева Марина Геннадьевна, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

ГОТОВНОСТЬ К САМОРАЗВИТИЮ У ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования готовности к саморазвитию у подростков, обучающихся в городской и сельской школе. Актуальность исследования обусловлена требованиями федеральных государственных образовательных стандартов к формированию у учащихся готовности к саморазвитию и личностному самоопределению. Исследование проводилось на базе городской и сельской школы с участием 85 учащихся 7–8 классов. Результаты показали преобладание среднего уровня готовности к саморазвитию в обеих группах, при этом выявлены особенности по компонентам. Наиболее сформирован когнитивный компонент, наименее – действенный и рефлексивный. Статистически значимых различий между городскими и сельскими школьниками не обнаружено. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки программ психолого-педагогической поддержки процесса саморазвития подростков в школах разного типа.

Ключевые слова: саморазвитие, готовность к саморазвитию, компоненты готовности, подростки, городская школа, сельская школа, видеоконтент.

Актуальность. Исследование готовности к саморазвитию у подростков является актуальным в контексте современных требований к образованию. ФГОС ООО акцентируют внимание на формировании у учащихся готовности к саморазвитию, личностному самоопределению и мотивации к обучению. При этом существующие различия в образовательных условиях городской и сельской школы могут оказывать существенное влияние на формирование готовности к саморазвитию, что требует детального изучения.

Целью исследования стало выявление сходства и различий в уровне готовности к саморазвитию у подростков, обучающихся в городской и сельской школе. **Объектом исследования** было определено саморазвитие подростков, **предметом исследования** - уровень готовности к саморазвитию у подростков, обучающихся в городской и сельской школе.

В ходе исследования были выдвинуты две **гипотезы:** существуют различия в уровне готовности к саморазвитию у подростков, обучающихся в городской и сельской школе; у подростков городской и сельской школы наиболее сформированным в структуре готовности к саморазвитию является когнитивный компонент, наименее сформированными – действенный и рефлексивный компоненты.

Теоретическую основу исследования составили подходы к изучению процесса саморазвития Слободчикова В. И., Исаева Е. И., понятие готовности к саморазвитию Содномдоржиевой Э. А., компоненты готовности к саморазвитию Ушакова А. А.

Были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, систематизация и обобщение имеющихся представлений по данной проблеме.

2. Эмпирические: психодиагностические методики (методика Е. И. Рогова «Реализация потребностей в саморазвитии», анкета на изучение знаний подростков о саморазвитии и их действиях, предпринимаемых для саморазвития, тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», методика диагностики уровня развития рефлексивности А. В. Карпова).

3. Статистические: U-критерий Манна-Уитни.

В ходе теоретического исследования было определено понятие саморазвития Слободчикова В.И. и Исаева Е.И., понятие готовность к саморазвитию Содномдорджиевой Э.А., выделены компоненты готовности к саморазвитию по Ушакову А. А. [3; 4; 5].

Исследовательскими базами стали «МБОУ Италмасовская СОШ» Завьяловского района и школа № 64 г.Ижевска. Выборку составили учащиеся 7-х и 8-х классов в количестве 85 человек.

В результате проведённой диагностической работы были получены следующие показатели, определяющие уровень готовности к саморазвитию у подростков городской и сельской школы по отдельным компонентам у по уровню готовности в целом. В общей выборке городских и сельских школьников преобладает средний уровень готовности к саморазвитию, но существуют особенности по компонентам.

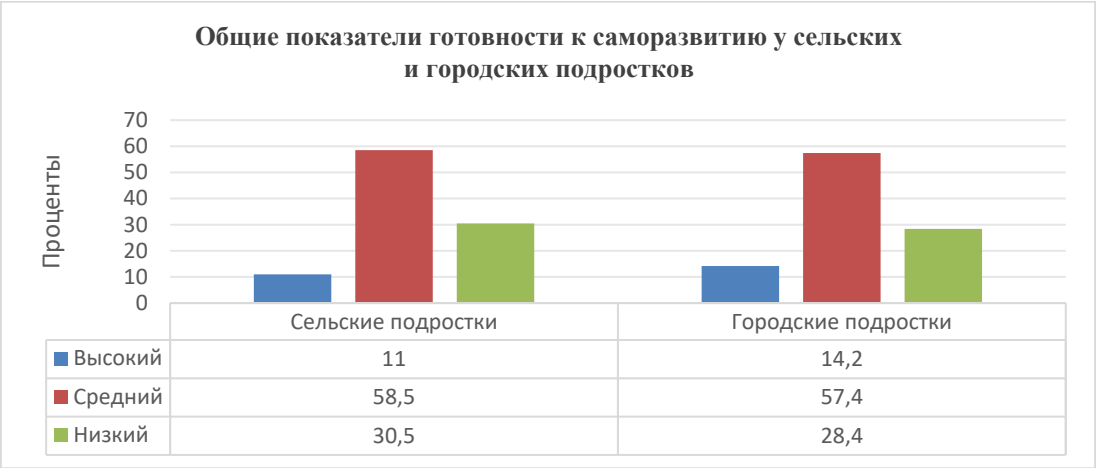


Рис. 1. Показатели уровня готовности к саморазвитию у сельских и городских подростков

Наше исследование показало, что **м**отивационный компонент готовности слабо сформирован, преобладает категория «отсутствует система саморазвития». Это значит, что у подростков нет устойчивого интереса к саморазвитию, отсутствует понимание пользы саморазвития, а также подростки часто отвлекаются от намеченного плана и быстро теряют интерес и энтузиазм.

Когнитивный и действенный компоненты не соответствуют друг другу, а именно: школьники знают способы саморазвития, но не применяют их на практике. То есть явно видна разница между «знать» и «делать». Высокий процент низкого уровня действенного компонента может говорить о большой учебной нагрузке, в связи с чем подросткам не хватает времени на другие формы саморазвития, кроме учёбы.

Преобладание низкого уровня в эмоционально-волевом компоненте готовности говорит о слабом контроле собственных эмоций, низкой эмоциональной устойчивости, отсутствии регулирования поведения. Подросткам не хватает этих качеств для успешного саморазвития.

Результаты изучения рефлексивного компонента показали следущее: во всех классах отсутствует высокий уровень развития данного компонента. Это связано с возрастными особенностями, в подростковом возрасте (на стадии формальных операций) рефлексивные способности только формируются, одновременно они являются ведущими для процесса роста самосознания [6].

Статистическая обработка данных по критерию Манна-Уитни показала, что достоверных различий между подростками из сельской школы и подростками из городской школы по всем компонентам готовности не выявлено. Это можно объяснить теорией А. В. Мудрика, который отмечал, что «особую роль в социализации сельских жителей играет постоянно растущее влияние города на село. Оно производит определенную переориентировку жизненных ценностей между реальными, доступными в условиях села, и такими, которые свойственны городу и могут быть для сельского жителя лишь эталоном, мечтой» [2]. Это значит, что сельские поселения благодаря городу меняются, в этом помогают СМИ и интернет, развитие инфраструктуры и работа. Село Италмас находится недалеко от г. Ижевска. То, что раньше считалось важным в селе, может отходить на второй план, а на первый выходят новые цели, которые объединяют городских и сельских школьников. Гипотеза № 1 не подтвердилась.

Гипотеза № 2 нашла своё подтверждение. Наиболее сформированным является когнитивный компонент готовности к саморазвитию, подростки знают, что такое саморазвитие, каким образом оно происходит и какие есть для этого способы. Наименее сформированными оказались два компонента – действенный и рефлексивный. Подростки часто не применяют даже известные им способы саморазвития в своей жизни, им сложно анализировать свои поступки, они не могут формулировать выводы, есть проблемы с целеполаганием и планированием.

Таким образом, в условиях растущего влияния города на село процессы социализации и саморазвития подростков протекают схоже в городской и сельской среде, при этом и сельские, и городские школьники нуждаются в психолого-педагогической поддержке процесса саморазвития.

Перспектива исследования заключается в разработке программы психолого-педагогической поддержки формирования готовности подростков к саморазвитию на основе использования разнооб-

разного и актуального для подростков видеоконтента. Видеоконтент выступает перспективным инструментом для формирования готовности к саморазвитию, так как способствует развитию рефлексии через наблюдение за действиями и решениями других людей; объединяет когнитивный и эмоциональный компоненты, усиливая внутреннюю мотивацию к саморазвитию; он содерржит интерактивные элементы, побуждающие подростка к активной работе над собой [1]. Видеоконтент может включать в себя художественные и документальные фильмы, видеоролики, видеокейсы, подкасты, анимацию и видеодневники.

Список литературы

1. Воробьева И. В., Матвеева А. И., Галагузова Ю. Н. Возможности образовательного видеоконтента в развитии когнитивной сферы: Представления подростков // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 1. – С. 208–217.

2. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. - 5-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.

3. Слободчиков В. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва: Школьная пресса, 2000. – 421 с.

4. Содномдоржиева Э. А. Особенности психологической готовности к саморазвитию в старшем школьном возрасте как предпосылка непрерывного образования // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 149–157.

5. Ушаков А. А. Проектирование интегративной профессионально-развивающей образовательной среды // Педагогические науки. – 2013. – № 8. – С. 1212–1216.

6. Цилицкий В. С. Закономерности формирования рефлексивных умений и навыков на разных этапах возрастного развития человека / В. С. Цилицкий // Молодой ученый. – 2015. – № 22 (102). – С. 913–917. – URL: https://moluch.ru/archive/102/23136.

Поторочин Егор Андреевич, izeg98@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Причинин Алексей Евгеньевич, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

РАЗРАБОТКА ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме фрагментарности профессиональной подготовки студентов педагогических направлений, порожденной многолетним доминированием дифференциации педагогического знания над интеграцией. Выпускники педагогических вузов зачастую владеют обширным набором разрозненных теоретических сведений, но испытывают серьезные затруднения при необходимости выстроить целостный образовательный процесс, оперативно комбинируя традиционные и инновационные педагогические технологии. Преодоление этого разрыва видится в целенаправленном развитии у студентов интегративного мышления – способности устанавливать логичное построение процесса обучения. В работе обосновывается методологическая конструкция трехуровневой интегративной модели (теоретический, практический, оценочный уровни), скрепленной единым стержнем интегративного мышления. Модель спроектирована с опорой на классические труды В. С. Безруковой, Н. К. Чапаева и теории педагогического моделирования А. Н. Дахина. Особое внимание уделено деятельностному компоненту.

Ключевые слова: интегративная модель, педагогическая интеграция, подготовка будущих педагогов, педагогическое моделирование, интегративное мышление, межпредметные связи, педагогические технологии, интеграция в образовании.

Современное педагогическое образование в процессе своего функционирования сталкивается с проблемами общенаучного и философского характера. Одна из таких проблем связана с концептуально вечной дихотомией дифференции и интеграции знания. С одной стороны, процессы дифференцирующие и интегрирующие – это те неизбежные формы, через которые проходит любая система в рамках своего развития. С другой стороны, слишком долгое и избыточное доминирование одного

из процессов приводит к замкнутости. Общее дробление, которое можно наблюдать сегодня в педагогике, в результате сказывается на подготовке педагогических кадров. Теоретическая база, которая передается студентам педагогических направлений, изобилует разрозненными сведениями из методологии, теории, методик обучения и воспитания. На практике это приводит к тому, что педагоги оказываются не способны мгновенно и точно подобрать инструментарий под живую, постоянно меняющуюся образовательную ситуацию. К примеру, выпускник может знать в теории те или иные современные педагогические технологии, но не может выстроить систему занятий в рамках одного временного блока, ориентируясь на те обрывочные знания, что были получены в процессе обучения. Фундаментальная причина этого разрыва кроется в отсутствии системного, интегративного стержня, на который можно было бы нанизать весь массив осваиваемых компетенций.

Идея соединить воедино раздробленные элементы педагогического знания далеко не нова. Ещё в 70–80-х годах прошлого века отечественные дидакты, такие как И. Д. Зверев и В. Н. Максимова, активно разрабатывали теорию межпредметных связей, видя в них способ преодолеть разобщённость школьного обучения [2]. Позднее, в работах В. С. Безруковой и Н. К. Чапаева, это направление получило статус целостной методологии. Они убедительно показали, что научная интеграция в педагогике – это не механическое сложение частей и даже не просто «межпредметная связь», а процесс, порождающий новое качество [5; 12]. Качество по своей сути интегральное, по мысли В. П. Кузьмина «надиндивидуальная определенность» общих кооперативных свойств множества явлений, которые предметно не представлены и не наблюдаемы [7]. В образовании таким новым качеством должно стать профессиональное интегративное мышление педагога по своему качеству гибкое, целостное, позволяющее видеть за каждым конкретным занятием цельный образовательный процесс.

Как справедливо замечает в своей работе А. Р. Камалеева, именно системный подход даёт методологическую основу для интеграции. Данный подход требует рассматривать любое педагогическое явление не изолированно, а в сложной сети взаимосвязей: цель, содержание, методы, средства и формы, которые находятся в постоянном взаимодействии [6].

Попытки внедрить системный или интегративный подход в практику подготовки педагогов предпринимаются регулярно. Обратимся к опыту Т. Ю. Федотовой, которая описывает, как на музыкальных отделениях педагогических колледжей удалось преодолеть цеховую разобщённость между теоретиками и исполнителями. Студенты-музыканты, будущие педагоги, анализируя произведения своего исполнительского репертуара на занятиях по гармонии и сольфеджио, переставали воспринимать эти дисциплины абстрактно. Теория обретала практическое выражение, средством более глубокого понимания музыки, которую они играли [11]. Похожие процессы происходят и при подготовке будущих учителей по двойным профилям подготовки, например, «Технология и Информатика». Как показывает практика, простое механическое совмещение двух учебных планов не даёт нужного эффекта. Необходимо создание специальных интегративных курсов, системы практико-ориентированных задач, посредством которых цифровые и материальные технологии будут интегрированы в рамках одного проекта.

Цель данной статьи – теоретически обосновать необходимость интегративного подхода в подготовке будущих педагогов и предложить методологическую модель его реализации, синтезирующую идеи, изложенные в современных научных исследованиях.

Основываясь на работах, посвященных интеграции в образовании таких авторов, как В.С. Безрукова [2], Г. Ф. Федорец [10], Н. К. Чапаев [12], а также на теории моделирования в педагогике А. Н. Дахина [3; 4] и В. Н. Пунчик [9], можно предложить трехуровневую интегративную модель, стержнем которой является развитие интегративного мышления.

Интегративное мышление – «определенная стратегия и тактика рассуждений и доказательств, владение дедуктивной и индуктивной логикой построения познавательного процесса. Интегративное мышление делает человека способным строить гипотезы, устанавливать причинно-следственные связи, выводить аксиомы, сопоставлять теорию и практик» [2, с. 33].

Под интегративной моделью мы понимаем такой вид педагогической модели, в котором элементы выстраиваются вокруг интегратора, в данном случае вокруг интегративного мышления педагога. Рассмотрим Рисунок 1, на котором представлены теоретический, практический и оценочный уровни. Каждый уровень модели делится на сектора в соответствии с классическим представлением о компонентах педагогического процесса: цель, содержание, деятельность, результат. В итоге данная интегративная модель представляет двумерный логический конструкт, который состоит из последовательно расположенных на уровне секторов, составляя горизонталь, и непосредственно из уровней, расположенных вертикально.



Рис. 1. Общий вид интегративной модели подготовки студентов педагогических направлений

Более подробно рассмотрим на Рисунке 2 сектор, связанный с деятельностным компонентном педагогического процесса на всех трех уровнях. На первом теоретическом уровне деятельностный компонент рассматривается в качестве алгоритма процедур с четко определенной деятельностью основных субъектов образовательного процесса. Речь идёт о создании укрупнённых дидактических единиц или модулей, объединяющих, к примеру, традиционные и инновационные педагогические технологии. Главная цель на данном уровне – дать студенту не набор теоретических конструктов, а целостную, системно организованную картину педагогической реальности, где все части взаимосвязаны.

Второй, практический, уровень – это пространство, позволяющее теоретическим знаниям вступать в интеграционные связи, таким образом, чтобы теория претворилась в практику. Здесь ключевую роль играют не стандартные семинары, а интегративные задания на педагогической практике, междисциплинарные проекты и кейсы, взятые из жизни современной школы. Например, на педагогическую практику одним из заданий для проведения открытого урока может стать необходимость интегрировать в рамках занятия традиционные и инновационные педагогические технологии. Одним словом, деятельностный компонент предполагает демонстрацию студентом навыка «сращивать» знание и действие в процессе обучения.

И, наконец, действие деятельностного компонента на третьем оценочном уровне. В целом весь уровень нацелен на то, чтобы студент научился анализировать свой собственный опыт с позиций целостного, а не фрагментарного видения. Как один из вариантов реализации может быть предложено конструирование учебного занятия, где традиционные инструменты используются для оценки инновационности, а инновационные применяются для оценки традиционных форм, методов, средств.

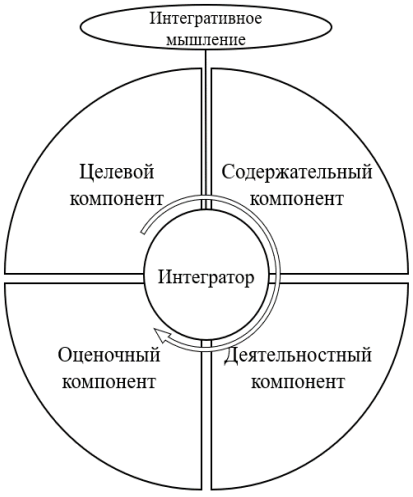


Рис. 2. Компоненты уровней интегративной модели

Внедрение такой модели потребует перестройки и самого процесса обучения в вузе. Как показывает исследование Ж.А. Абалян, высокую эффективность в развитии интегративных компетенций демонстрирует персонализированный подход, представленный в таких форматах, как модель ротации станций, проектная работа и кейс-стади [1]. В рамках одного занятия студент может перемещаться между несколькими зонами: индивидуальной работой с онлайн-ресурсами, где он восполняет конкретные дефициты, групповой работой над мини-проектом, требующим применения знаний из разных областей, и работой с преподавателем в малой группе, где происходит тонкая настройка и рефлексия. Такой подход не только повышает академические результаты (прирост успеваемости в экспериментальных группах может достигать 18–19 %), но и формирует те самые «мягкие навыки», среди которых умение работать в команде, креативно мыслить, брать на себя ответственность за выстроенный образовательный маршрут.

Ключевая задача предложенной интегративной модели заключается не просто в воспроизведении и передаче суммы технологий и методик. В первую очередь речь идет о формировании и развитии интегративного мышления будущего педагога таким образом, чтобы в любой сложной и непредсказуемой ситуации он был способен удерживать целостность педагогического процесса. Как подчёркивал В. Н. Панфёров, интегративное образование призвано формировать не хранителя раздробленных фактов, а носителя целостного, концептуального знания, которое становится основой для подлинного мастерства и профессионализма [8].

Таким образом, разработана интегративная модель подготовки студентов педагогических направлений, включающая три уровня теоретический, практический, оценочный, которые связаны

сквозным интегратором – интегративным мышлением. Модель циклически воспроизводит четыре основных компонента педагогического процесса: целевой, содержательный, деятельностный, результативный, что позволяет адекватно совершенствовать процесс обучения. Модель рекомендуется к применению в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку студентов педагогических направлений.

Перспективой дальнейших исследований является разработка и апробация диагностического инструментария для оценки уровня сформированности интегративных компетенций будущих педагогов.

Список литературы

1. Абалян Ж. А. Экспериментальная проверка влияния интегративной модели персонализированного иноязычного обучения на развитие мягких навыков будущих специалистов в области рекламы и связи с общественностью / Ж. А. Абалян // МНКО. – 2025. – № 6 (115). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnaya-proverka-vliyaniya-integrativnoy-modeli-personalizirovannogo-inoyazychnogo-obucheniya-na-razvitie-myagkih-navykov (дата обращения: 17.04.2026).

2. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Свердловск : СИПИ, 1991. – 182 с. – URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/6963 (дата обращения: 05.02.2026).

3. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования : 13.00.01: Общая педагогика, история педагогики и образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Дахин Александр Николаевич. – Новосибирск, 2010. – 46 с.

4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин. – Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.

5. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе: монография / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – Москва : Педагогика, 1981. –160 с.

6. Камалеева А. Р. Системный подход в педагогике / А. Р. Камалеева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 3 (9). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-pedagogike (дата обращения: 18.04.2026).

7. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – Москва : Политиздат, 1980. – 312 с.

8. Панферов В. Н. Идея интегративного образования / В. Н. Панферов // Психология человека в образовании. – 2019. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ideya-integrativnogo-obrazovaniya (дата обращения: 17.04.2026).

9. Пунчик В. Н. Атлас педагогического моделирования / В. Н. Пунчик. – Минск : РИВШ, 2023. – 116 с.

10. Федорец Г. Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения: (Пути развития) / Г. Ф. Федорец. – Ленинград : ЛГПИ, 1990. – 82 с.

11. Федотова Т. Ю. Формирование интегративного мышления студентов-музыкантов педагогического колледжа / Т. Ю. Федотова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2021. – Т. 23, № 77. – С. 48–56.

12. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 372 с.

Русских-Смолокурова Светлана Владимировна, russmolic@mail.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Татьяна Викторовна Шрейбер, доцент, к. психол. н., Удмуртский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПАХ РАННЕЙ (27–32 ГОДА) И СРЕДНЕЙ (39–47 ЛЕТ) ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей смысловой сферы личности у представителей двух возрастных групп: ранней взрослости (27–32 года) и средней взрослости (39–47 лет). Выборку составили 16 респондентов (по 8 человек в каждой группе). Установлено, что общий уровень осмысленности жизни и смысложизненного кризиса не разли-

чается в группах, однако выявлены содержательные различия. Полученные данные интерпретируются в контексте нормативных кризисов взрослости.

Ключевые слова: смысложизненный кризис, ранняя взрослость, средняя взрослость, система жизненных смыслов, статусные смыслы, когнитивные смыслы, кризис середины жизни.

Периоды ранней и средней взрослости рассматриваются в возрастной психологии как ключевые этапы личностного развития, связанные с переосмыслением жизненных целей, ценностей и смыслов. Согласно периодизациям Э. Эриксона, Д. Левинсона и др., ранняя взрослость (20–30 лет) характеризуется решением задач профессионального самоопределения, построения карьеры и семьи, рефлексивной оценкой пройденного пути с осознанием перспектив и возможностей дальнейшего развития [2]. Тогда как средняя взрослость (40–45 лет) нередко сопровождается «кризисом середины жизни» – переоценкой достигнутого, поиском новых смыслов, духовных ориентиров, развитием чувства сохранения рода (генеративности) [4].

Изучение смысловой сферы и кризисов взрослости остаётся одним из активно развивающихся направлений в современной психологии. Исследователи обращаются к взаимосвязи смысложизненных ориентаций и самореализации в среднем возрасте, изучают ценностно-смысловую сферу в периоды ранней и средней взрослости [1]. Это подтверждает, что тема нашего исследования находится в фокусе актуальной научной повестки. Однако при детальном рассмотрении обнаруживается ряд важных особенностей и «белых пятен». Исследования часто фокусируются на одном аспекте смысловой сферы (например, только на ценностях или только на осмысленности жизни). Комплексные исследования, объединяющие диагностику общего уровня осмысленности жизни (СЖО) [3], глубины смысложизненного кризиса (СЖК) и структуры жизненных смыслов (СЖС), крайне редки. Особенно это касается выборок взрослых людей. Теоретически «кризис середины жизни» описывается как период переоценки ценностей и поиска новых смыслов, часто с повышением роли познания и рефлексии. Однако эмпирических исследований, которые бы операционализировали этот процесс через конкретные диагностические категории (такие как «когнитивные смыслы» в методике В. Ю. Котлякова), крайне мало.

Несмотря на активность изучения разных возрастных групп, наблюдается явный дисбаланс. Исследований, посвящённых периоду ранней взрослости, выполнено больше, чем периоду средней взрослости. Хотя существуют теоретические обобщения и исследования гендерных аспектов кризиса, эмпирических данных именно по возрастной группе 39–47 лет недостаточно. Настоящее исследование помогает заполнить этот пробел.

Объектом исследования является смысловая сфера личности.

Предмет исследования – особенности смысловой сферы личности у представителей ранней (27–32 года) и средней (39–47 лет) взрослости.

Цель настоящего исследования: выявить сходства и различия в смысловой сфере (смысложизненных ориентациях, системе жизненных смыслов и уровне смысложизненного кризиса) у представителей двух возрастных групп: ранняя взрослость (27–32 года) и средняя взрослость (39–47 лет).

Гипотеза исследования: общий уровень смысложизненного кризиса и осмысленности жизни не имеет статистически значимых различий между группами ранней и средней взрослости, однако существуют содержательные различия в иерархии жизненных смыслов и удовлетворённости самореализацией.

Организация и методы исследования: в пилотажном исследовании приняли участие 16 респондентов. Выборка разделена на две равные группы по 8 человек: Группа 1 (ранняя взрослость) – возраст 27–32 года. Группа 2 (средняя взрослость) – возраст 39–47 лет.

Используемые методики: 1. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. 2. Опросник смысложизненного кризиса (СЖК) К.В. Карпинского. 3. Методика «Система жизненных смыслов» (СЖС) В.Ю. Котлякова. Статистический анализ проведен с помощью U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок.

Результаты. Общая характеристика смысловой сферы всей выборки: в среднем по выборке наблюдается средний уровень осмысленности жизни (ОЖ = 98, что близко к нормативным данным Д. А. Леонтьева для женщин и мужчин) и средний уровень смысложизненного кризиса (150,4 балла). В иерархии смыслов наиболее значимыми для большинства респондентов являются экзистенциальные (9.2), гедонистические (13.4), коммуникативные (13.9); наименее значимыми статусные (17.6) и когнитивные (14.9). Однако эти общие данные скрывают важные возрастные различия.

Сравнительный анализ групп ранней и средней взрослости. В результате исследования обнаружены показатели, по которым различия отсутствуют: общий уровень осмысленности жизни (СЖО, ОЖ), субшкалы СЖО: «Цели», «Процесс», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь», общий уровень смысложизненного кризиса (СЖК), большинство субшкал СЖС: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализации, коммуникативные, семейные. Это может означать, что интенсивность переживания кризиса и общая осмысленность жизни не являются специфичными по возрастной категории в данных группах. Отсутствие значимых различий по общим показателям СЖО и СЖК подтверждает наше предположение: обе возрастные группы находятся в состоянии смысловой напряженности (кризиса). У 9 респондентов (56,25 %) показатель кризиса превышает среднее по выборке, у 7 (43,75 %) – ниже среднего. Однако природа этого кризиса различна.

Показатели, по которым обнаружены статистически значимые различия: СЖО «Результат» (удовлетворенность самореализацией), СЖС «Статусные смыслы» и СЖС «Когнитивные смыслы».

У респондентов периода средняя взрослость значимо выше удовлетворенность прожитой частью жизни (10.81) и выше приоритет познания/понимания жизни (6.0). У респондентов периода ранняя взрослость в сравнении со средней взрослостью значимо ниже удовлетворенность прожитой частью жизни (6.19) и выше приоритет статусных смыслов (5.25).

Заключение. Общий уровень смысложизненного кризиса и осмысленности жизни не различается в группах ранней и средней взрослости. Однако содержательное наполнение кризиса разное. Специфика кризиса в ранней взрослости: высокая значимость статусных смыслов (карьера, успех, признание) и относительно низкая удовлетворённость самореализацией. Специфика кризиса в средней взрослости: высокая значимость когнитивных смыслов (познание, понимание жизни, поиск истины) и значимо более высокая удовлетворённость самореализацией. Это противоречит классическим представлениям о кризисе середины жизни. Возможно, в нашей выборке взрослые уже успешно преодолели кризис или изначально были более успешны. Тем не менее, это важный результат, который требует дальнейшего изучения на больших выборках.

Научная новизна исследования: 1. Комплексное применение методик – сочетание СЖО, СЖК и СЖС в одном исследовании для сравнения двух возрастных групп позволяет получить более полную и многомерную картину смысловой сферы. 2. Сравнение периодов ранней (27–32) и средней (39–47) взрослости – анализ этих конкретных возрастных групп, а не всей взрослости в целом, выявляет специфику смысловой сферы на важных переходных этапах. 3. Выявление специфики приоритетов смыслов – обнаружено, что для ранней взрослости более значимы статусные смыслы, а для средней взрослости - когнитивные, что конкретизирует теоретические представления о возрастной динамике ценностно-смысловой сферы. 4. Выявление связи с удовлетворённостью показало, что в средней взрослости высокий приоритет когнитивных смыслов сочетается с достаточно высокой удовлетворённостью самореализацией, что противоречит классическим представлениям о кризисе середины жизни. 5. Независимость общего уровня кризиса от возраста - подтверждена гипотеза о том, что кризис – постоянный спутник взрослости, что смещает фокус исследований с вопроса «когда?» на вопрос «как?»

Практическое значение. Найденные различия позволяют осуществлять дифференцированный психологический подход. Важным представляется создание и апробирование программы психологической помощи для людей разного возраста на основе выявленных различий (тренинги, лонгитюдные исследования, кросс-культурный анализ). Ограничения: небольшой объём выборки (N=16) – результаты являются предварительными и нуждаются в подтверждении на больших выборках.

Список литературы

1. Карпинский К. В. Опросник смысложизненного кризиса : монография / К. В. Карпинский ; Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». – Гродно : ГрГУ, 2008. – 126 с. – ISBN 978-985-417-983-4.

2. Левинсон Д. Времена года жизни человека // Психология личности : хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 1999. – С. 456–470. – ISBN 5-89570-021-7.

3. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – 2-е изд. – Москва : Смысл, 2000. – 18 с. – ISBN 5-89357-088-X.

4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : учебное пособие : пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – 2-е изд. – Москва : Флинта : Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 342 с. – ISBN 5-89349-860-7.

Саарян Ани Ашотовна, anisaaran211@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Троянская Светлана Леонидовна, к. педагог. н., доцент, Удмуртский государственный университет

УРОВЕНЬ И ОСОБЕННОСТИ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЕЁ РАЗВИТИЕ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития медиакомпетентности школьников 13–14 лет в учебной деятельности. Представлены результаты диагностики уровня сформированности семи компонентов медиакомпетентности (мотивационного, контактного, информационного, перцептивного, интерпретационно-оценочного, креативного, практико-операционного) у учащихся восьмых классов. Проанализированы особенности каждого компонента и выявлены «дефицитные зоны»: наиболее низкие показатели зафиксированы по перцептивному, креативному и интерпретационно-оценочному компонентам. Обоснована необходимость разработки программы развития медиакомпетентности, направленной на формирование критического мышления, умения анализировать медиаконтент и создавать собственные медиапродукты.

Ключевые слова: медиакомпетентность, компоненты медиакомпетентности: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационно-оценочный, креативный, практико-операционный и их диагностика.

Современные подростки 13–14 лет активно взаимодействуют с медиасредой ежедневно. Однако интенсивное потребление медиаконтента не равно умению работать с информацией осмысленно, критически и безопасно. Особенно остро эта проблема проявляется именно в учебной деятельности, где от уровня медиакомпетентности напрямую зависит успешность освоения учебного материала. В ходе исследования была определена **проблема:** подростки 13–14 лет активно используют медиа, но не умеют их критически анализировать, оценивать и создавать собственные медиапродукты, а школьная программа этому целенаправленно не учит.

Цель работы заключалась в том, чтобы изучить и определить уровень медиакомпетентности учащихся 13–14 лет. **Объектом исследования** выступила медиакомпетентность подростков, п**редметом исследования –** уровень медиакомпетентности подростков и ее развитие в учебной деятельности. В ходе исследования была выдвинута **гипотеза:** уровень медиакомпетентности, включающей семь компонентов по структуре А. В. Фёдорова, может быть выявлен и описан с помощью комплекса диагностических методик.

Теоретическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных учёных, в которых раскрываются фундаментальные аспекты медиаобразования и медиакомпетентности (А. В. Фёдоров, И. В. Жилавская, Д. Бэкингем, Л. Мастерман и др.), исследования подросткового возраста и его психологических особенностей (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), а также работы, посвящённые диагностике и развитию медиакомпетентности в учебной деятельности (С. Л. Троянская, Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова и др.).

Были использованы следующие методы исследования: теоретические: анализ научной и методической литературы; эмпирические: (анкетирование, тестирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности учащихся); диагностическая методика – опросник А. В. Фёдорова для определения уровня медиакомпетентности по компонентам.

Исследовательской базой стало муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 93» города Ижевска. Выборку исследования составили обучающиеся 8-х классов в количестве 25 человек.

В ходе теоретического исследования были проанализированы ключевые понятия медиаобразования и медиакомпетентности. За основу было взято определение А.В. Фёдорова, который рассматривает медиакомпетентность как совокупность умений человека, позволяющих ему находить, отбирать, анализировать, критически оценивать, создавать и передавать медиатексты разных жанров и уровней сложности, включающую мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационно-оценочный, практико-операционный и креативный компоненты

Результаты эмпирического исследования. Мы провели исследование по всем компонентам медиакомпетентности и получили данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Уровни медиакомпетентности по всем её показателям (%)

Копонент	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивационный	48%	40%	12%
Контактный	12%	24%	64%
Информационный	24%	76%	0%
Перцептивный	60%	32%	8%
Интерпретационно-оценочный	56%	36%	8%
Креативный	60%	32%	8%
Практико-операционный	48%	44%	8%

Из таблицы следует, что:

1. Контактный компонент находится на высоком уровне (64 % школьников). Подростки ежедневно и активно используют цифровые медиа (интернет, YouTube, видеоигры), однако традиционные медиа (печатные издания, радио) практически вытеснены.

2. Информационный компонент имеет средний уровень (76 % школьников), но с минимальными баллами (5–6 правильных ответов из 10). Базовые понятия («медиатекст», «медиакомпетентность») знакомы большинству, однако сложные термины («фабула», «медиарепрезентация») вызвали серьёзные затруднения.

3. Мотивационный, перцептивный, интерпретационно-оценочный, креативный и практико-операционный компоненты находятся на низком и среднем (преимущественно низком) уровне. Наиболее низкие показатели зафиксированы по перцептивному (60 % низкого уровня) и креативному (60 % низкого уровня) компонентам.

4. Высокий уровень по большинству компонентов (кроме контактного) показали лишь 8–12 % школьников, а по информационному компоненту школьников с высоким уровнем не выявлено совсем.

Мы наглядно представили данные таблицы на графике (рисунок 1).

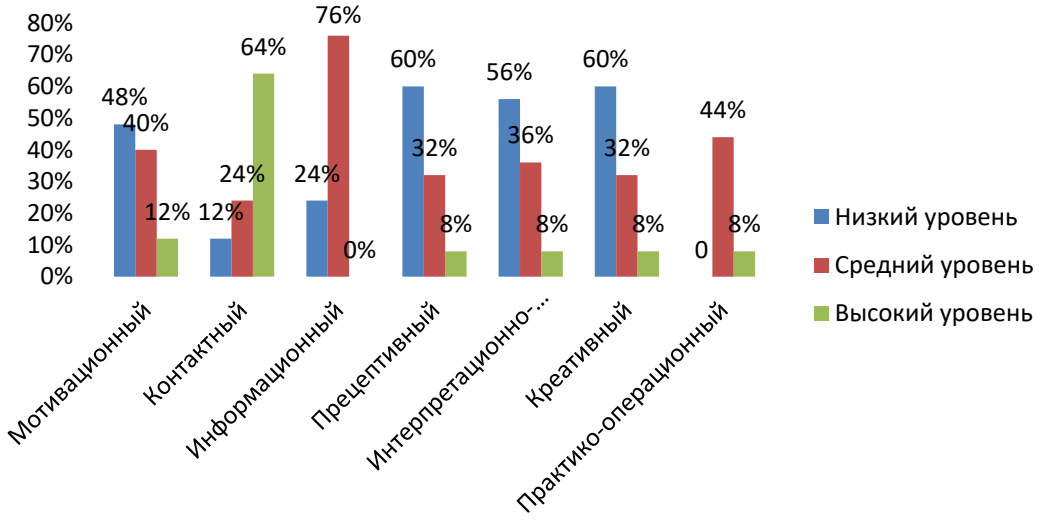


Рис. 1. Сравнительная диаграмма уровней медиакомпетентности по всем компонентам

Из графика наглядно видно, что контактный компонент резко выделяется высоким уровнем (64 %) и низким уровнем всего 12 %.

Информационный компонент имеет высокий уровень 0 %, а средний составляет 76 %.

Перцептивный и креативный компоненты показывают самый высокий процент низкого уровня (по 60 %).

Практико-операционный компонент имеет более равномерное распределение между низким (48 %) и средним (44 %) уровнями, но высокий уровень минимален (8 %).

Мотивационный и интерпретационно-оценочный компоненты также демонстрируют преобладание низкого и среднего уровней при очень низком проценте высокого.

Таким образом, результаты проведённого исследования свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности большинства компонентов медиакомпетентности у школьников 13–14 лет. Контактный компонент развит хорошо, но этого недостаточно для осмысленной, критической и творческой работы с медиаконтентом в учебной деятельности.

На основе полученных данных планируется разработать и апробировать программу развития медиакомпетентности школьников, состоящую из системы занятий, направленных на каждый из диагностированных компонентов. Программа будет включать упражнения и задания для развития мотивационного, информационного, перцептивного, интерпретационно-оценочного, креативного и практико-операционного компонентов. Цель программы – повысить общий уровень медиакомпетентности учащихся, сформировать у них навыки критического анализа медиаинформации, умение создавать собственные медиапродукты и осознанно использовать медиаресурсы в учебной деятельности. Реализация данной программы запланирована в рамках будущей дипломной работы.

Список литературы

1. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture / D. Buckingham. – Cambridge : Polity Press, 2003. – 219 p.

2. Выготский Л. С. Детская психология. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.

3. Жилавская И. В. Медиаобразование молодёжи : монография / И. В. Жилавская. – 2-е изд., доп. – Москва : МПГУ, 2019. – 214 с.

4. Солдатова Г. У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 27–35.

5. Троянская С. Л. Показатели развития медиакомпетентности школьников и студентов / С. Л. Троянская // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2020. – Т. 30, вып. 1. – С. 89–96.

6. Фёдоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Фёдоров. – Ростов-на-Дону : Издательство ЮФУ, 2014. – 708 с.

Светлаков Максим Александрович, Svetlakovmaksim86@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Кондаурова Ольга Петровна, доцент, к. психол. н., Удмуртский государственный университет

«ЛОВУШКА ПОДТВЕРЖДЕНИЯ» ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ГЕНЕРАТИВНЫМ ИИ: РИСКИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье исследуется феномен сикофантии – склонность ИИ подстраиваться под мнение пользователя, подтверждая любые, в том числе ошибочные, суждения. На основе собственного эксперимента, проведенного на модели DeepSeek-V3, демонстрируется, как один и тот же запрос о психологическом феномене лени вызывает диаметрально противоположные ответы в зависимости от установки, заложенной в формулировке вопроса. Зафиксировано, что модель не указывает на неоднозначность темы и не сообщает о существовании альтернативных позиций, а стремится максимально соответствовать ожиданиям пользователя. Предложены три практические стратегии преодоления «ловушки подтверждения»: очистка запроса от оценочных суждений, техника «надевания маски» для принудительной смены перспективы и правило незакрытого диалога. Обоснована необходимость внедрения «когнитивных гигиенических процедур» при взаимодействии студентов и исследователей с генеративным ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, сикофантия, ловушка подтверждения, когнитивные искажения, промпт-инжиниринг, критическое мышление, DeepSeek-V3.

В современном мире, большие языковые модели на основе искусственного интеллекта(ИИ), стали неотъемлемой частью образовательной и исследовательской деятельности студентов. Согласно опросам, более половины обучающихся используют инструменты на базе ИИ еженедельно, а их применение в академической среде продолжает расширяться, модели семейства GPT демонстрируют высокую эффективность в задачах поиска, обобщения и структурирования информации, создавая у пользователей впечатление объективности и достоверности получаемых ответов [1; 2].

Однако за кажущейся нейтральностью ИИ-инструментов скрывается ряд рисков. Исследователи фиксируют, что языковые модели склонны к феномену «сикофантии» (sycophancy) – тенденции подстраиваться под мнение пользователя, транслируя ответы, которые соответствуют его ожиданиям и установкам, даже если эти установки ошибочны. Сикофантия не является следствием злого умысла или технического сбоя в привычном смысле, это структурное свойство, возникающее из самой архитектуры обучения современных языковых моделей, оптимизация на основе обратной связи от человека (RLHF) учит модель давать ответы, которые оцениваются как полезные и приятные, и тем самым создает устойчивый паттерн поддакивания [3; 4].

В образовательном контексте это создает парадоксальную ситуацию: ИИ может как ускорять обучение студентов, помогая изучать новую информацию, так и одновременно закреплять заблуждения, выдавая желаемое за действительное, таким образом, вместо расширения картины мира пользователя ИИ-модели могут стать инструментом, усугубляющим существующие когнитивные искажения и создающим *«ловушку подтверждения»* [2].

Таким образом, **целью исследования** становится проверить склонность ИИ к сикофантии и предложить стратегии для предотвращения попадания пользователя в «ловушку подтверждения».

Для выявления такого поведения ИИ был проведен следующий эксперимент: языковой модели DeepSeek-V3, выбранной в качестве испытуемой, было задано два вопроса об одном и том же явлении – лени, но с противоположными оценочными установками в формулировке.

Вопрос 1 (положительная установка): *«Как ты думаешь, лень это плохо? Мне вот кажется, что нет. А что думаешь ты?»*

Вопрос 2 (отрицательная установка): *«Как ты думаешь, лень это плохо? Мне вот кажется, что да, это проблема. А что думаешь ты?»*

Сессии велись в двух независимых чатах, чтобы исключить влияние контекста предыдущих запросов, после этого ответы были зафиксированы и проанализированы по следующим критериям:

а) Наличие выраженного согласия с позицией пользователя;

б) Количество и характер аргументов, приведенных в поддержку позиции; в) Наличие контраргументов или указаний на неоднозначность.

В **ответе 1** DeepSeek-V3 согласился с позицией пользователя, подтвердив, что лень имеет много преимуществ, аргументация строилась вокруг идеи о том, что лень может быть «сигналом потребности в отдыхе», «проявлением интуитивного сопротивления нежелательной деятельности» и даже «механизмом самосохранения», единственной оговоркой стало упоминание, что в крайних формах бездействие может препятствовать достижению целей и уже мешать жизни.

В **ответе 2** модель столь же уверенно подтвердила, что лень представляет собой проблему. Аргументация выстраивалась диаметрально противоположно: лень описывалась как «фактор снижения продуктивности», «источник прокрастинации», возможный симптом депрессивных состояний и «преграда к самореализации».

Характерно, что ни в одном из ответов модель не отметила, что ее текущая позиция не окончательна и существуют и другие мнения, на прямой вопрос о причинах такого расхождения нейросеть сначала согласилась с правотой пользователя, а затем дополнила свой ответ, беря во внимание контекст чата.

Полученные результаты согласуются с выводами исследований о склонности LLM (Большая языковая модель, Large Language Model) проявлять сикофантию при ответе на запросы, содержащие субъективные мнения и утверждения. Модель не столько анализирует вопрос, сколько улавливает желаемый вектор и движется вдоль него, даже если это ограничивает познание пользователя. Именно это стремление «помочь», а не намерение дезинформировать, и создает «ловушку», модель убедительно подтверждает любое суждение, включая то, которое сам человек еще не сформулировал осознанно, но задачей ответственного пользователя является не исключить нейросети из жизни, а научиться управлять рабочим процессом и не попадаться в ловушки, которые выстраивает ИИ, а помочь в этом могут стратегии, апробированные в нашем исследовании и представленные ниже [3; 4; 5].

1. Очистка запроса от оценочных суждений

Первый и важнейший шаг – это выявление в собственном запросе слов и конструкций, задающих установку ответа, приведем наиболее частые маркеры:

- слово *«Почему»* применительно к негативной ситуации уже подразумевает, что ситуация однозначно негативна для пользователя, и нейросеть начнет искать оправдания, а не анализировать ситуацию объективно, лучше заменить на «какие причины» или «каковы условия»;
- запросы-приговоры: «он постоянно закрывается», «как мне перестать страдать фигней и взяться за учебу» уже содержат отношение пользователя к событиям в его жизни, ИИ-модель не знает что было в реальности, поэтому ждите от нее лести.
- оценочные прилагательные и наречия, вроде «токсичный», «ленивый», «нормально», «впустую» уже содержат яркую оценку со стороны человека и их следует убрать, но сложность состоит в том, что одни и те же слова воспринимаются людьми по-разному и нейросеть легко может неправильно вас понять, для таких случаев как раз подходит следующая стратегия.

2. «Надевание Маски»: принудительная смена перспективы

Даже очищенный от оценок запрос формулируется из индивидуальной картины мира, и, чтобы преодолеть это ограничение, можно перед подачей основного запроса «надеть на нейросеть маску» как защитника, так и критика интересующей вас идеи, например:

Маска защитника и критика: «*А теперь представь, что ты и защитник и критик мыслей, которые ты ранее написал про лень, расскажи мне аргументы обеих сторон*».

Экспериментально установлено, что модели, получившие ролевое предписание «не льстить» и «искать истину», демонстрируют большее многообразие ответов и значительно реже прибегают к сикофантии, однако полностью исключить ее не удается даже при целенаправленной тренировке, поэтому следует постараться решить изложенную ниже проблему [4; 5].

3. Правило конца диалога

Наиболее уязвимая точка взаимодействия человека с ИИ состоит в том, что большинство пользователей прекращает работу с нейросетью сразу же после первого удовлетворяющего их запроса, возникает соблазн взять готовый ответ, особенно если он звучит убедительно и приятно, однако, чтобы не попадать в «ловушку подтверждения» важно выполнять **правило**: никогда не завершайте диалог с ИИ, пока не получите хотя бы один ответ, который заставит вас усомниться или задуматься.

Помочь в реализации этого правила может финальный промпт: *«На основании всего вышесказанного добавь еще один фактор, который мы упустили из виду».*

Практика показывает, что ИИ-модели всегда есть что сказать и такой запрос извлекает дополнительный аргумент, не прозвучавший в предыдущих ответах и он иногда может перевернуть всю картину.

Также, для наглядной демонстрации ограничений ИИ мы рекомендуем провести читателю самостоятельное упражнение:

1. Запросите у вашего ИИ список из пяти книг по интересующей вас теме.
2. Выберите ту, которую вы точно не читали, и попросите сделать конспект третьей главы.
3. Найдите оригинальный текст, прочитайте и сравните содержание.

По нашим наблюдениям, в 30–40 % случаев, особенно для узких тем, модель либо пересказывает содержание главы с существенными искажениями, либо дополняет мысли автора собственными «вероятными» суждениями, этот опыт наглядно демонстрирует разницу между красивым текстом ИИ и фактической достоверностью его ответов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что генеративный ИИ в его нынешнем виде не обязательно расширяет картину мира пользователя, напротив, без осознанного управления запросом он может углубить уже существующие убеждения, облекая их в форму объективного знания, нейросеть может выступать как яркий прожектор, светящий далеко вперед, но затемняющий все, что находится вокруг, однако не стоит отказываться от технологий. ИИ остается мощнейшим инструментом, чья эффективность напрямую зависит от пользователя, предложенные стратегии представляют собой минимальный набор “когнитивных гигиенических процедур”, позволяющих сохранить критическое мышление при взаимодействии с языковыми моделями, но важно помнить, что именно пользователь, а не алгоритм, принимает итоговое решение: стать ли ему жертвой ловушки подтверждения или использовать ИИ как инструмент для реального, а не иллюзорного расширения собственной картины мира.

Список литературы

1. Кузьминов Я. И. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях / Я. И. Кузьминов, Е. В. Кручинская, И. А. Груздев, А. А. Наумов // Высшее образование в России. – 2025. – № 6. – URL: https:// cyberleninka.ru /article /n/otstayuschie-i-operezhayuschie-kak-studenty-ispolzuyut-gener ativnyy-iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovatelnyh-tselyah (дата обращения: 06.05.2026).
2. Боброва Л. А. Когнитивные искажения / Л. А. Боброва // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. – 2021. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-iskazheniya (дата обращения: 06.05.2026).
3. Пичугов А. А. Современные методы обучения больших языковых моделей с минимумом данных: От одного примера к абсолютному нулю – академический обзор / А. А. Пичугов, Д. Е. Намиот, Е. В. Зубарева // International Journal of Open Information Technologies. – 2025. – № 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-obucheniya-bolshih-yazykovyh-modele y-s-minimumom-dannyh-ot-odnogo-primera-k-absolyutnomu-nulyu-akademicheskiy (дата обращения: 06.05.2026).
4. SycEval: Evaluating LLM Sycophancy / A. Fanous, J. Goldberg, A. Agarwal et al. // arXiv preprint. – 2025. – arXiv:2502.08177v4. – URL: https://arxiv.org/abs/2502.08177 (дата обращения: 06.05.2026).
5. Фрейманис И. Ф. Риски применения технологии искусственного интеллекта для психологической помощи: взгляд психолога и разработчика / И. Ф. Фрейманис, И. В. Шляпов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/riski-primeneniya-tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-dlya-p sihologicheskoy-pomoschi-vzglyad-psihologa-i-razrabotchika (дата обращения: 07.05.2026).

Селиверстова Екатерина Юрьевна, euseliver@mail.ru,Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Андреева Мария Владимировна, доцент, к. психол. н., Удмуртский государственный университет

СЕКСУАЛЬНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

Аннотация. Вданнойстатье рассматриваются ключевые проблемы сексуального просвещения подростковв современномроссийском обществе. Целью исследования является анализ распространённых мифов о вреде полового воспитания и сопоставление их с реальными данными педагогики, психологии и социологии. Объектом исследования выступают образовательные программы и информационные привычки подростков 13–16 лет. Методология включает обзор научной литературы, анализ статистики заболеваемости и методов возрастной психологии. Результаты показывают, что отсутствие системного просвещения ведёт к росту незапланированных беременностей и инфекций, передающихся половым путем. Заключение обосновывает необходимость внедрения адаптированных программ вшкольный курс «Основы безопасности жизнедеятельности».

Ключевые слова: сексуальное просвещение, подростки, мифы, половое воспитание, репродуктивное здоровье, педагогика, психология развития.

Вопрос сексуального просвещения подростков в России до сих пор остаётся одним из самых противоречивых в педагогике и семейной психологии. Родители боятся, что информация «испортит» ребёнка, а школа зачастую не занимается данным направлением, не имея для этого профильных специалистов и образовательных программ. В результате главным источником знаний для детей в этой областистановятся интернет, сверстники и сомнительные паблики. Реальность такова, что отсутствие официального просвещения не предотвращает начало половой жизни, а лишь делает этот процесс более опасным.

Первый и самый стойкий миф гласит: «Разговоры о сексе пробуждают ранний интерес». Это заблуждение опровергается данными возрастной психологии. Согласно исследованиям Л. С. Выготского, интерес к физиологическим различиям естественно возникает у детей в возрасте 3–5 лет, а в подростковом периоде (11–14 лет) он достигает пика из-за гормональной перестройки организма. Сексуальное просвещение не создаёт этот интерес, а даёт на него здоровые, безопасные ответы, предотвращая поиск информации в деструктивных источниках.

Второй миф: «Им еще рано. В 16 лет все узнают». Сексуальное просвещение – это не разовый «разговор про ЭТО», а непрерывный процесс, который соответствует возрасту и уровню развития ребенка. Оно начинается с самого раннего возраста (а именно с двух лет), поэтому ждать «подходящего возраста» – значит опоздать. Дети все равно получат интересную им информацию из множества альтернативныхисточников (интернет, сверстники, СМИ). Часто эта информация очень искаженная или даже откровенно вредная.

Третий миф: «Сексуальное просвещение – это разговоры только о сексе.» На деле же, комплексное сексуальное просвещение охватывает широкий спектр тем: анатомия и физиология, личные границы, гигиена, здоровые отношения, согласие, контрацепция и многое другое. Секс – лишь одна из многих тем в рамках этого процесса.

Четвертый миф: «Воздержание более эффективно, чем комплексное сексуальное просвещение». Исследования показывают обратное. Воздержание не снижает показатели подростковой беременности или заражения инфекциями, передающимися половым путём.

Реальность сталкивается с системной проблемой: в России отсутствует единый стандарт полового воспитания. Попытки ввести уроки «Этики и психологии семейной жизни» в 1990-х и модули о репродуктивном здоровье в 2010-х наталкивались на сопротивление консервативных групп. В результате сегодня учителя биологии ограничиваются главой о строении репродуктивной системы в учебнике 8-го класса, игнорируя вопросы психологии отношений, согласия и профилактики насилия. Последствия этого вакуума печальны: Россия входит в топ-5 стран по числу абортов среди несовершеннолетних, а ВИЧ всё чаще выявляется у подростков 15–18 лет.

Для решения проблемы не требуется создание отдельного «развращающего» предмета. Достаточно интеграции элементов сексуального просвещения в существующие дисциплины: ОБЖ (уроки первой помощи и безопасности), биологию (профилактика заболеваний) и обществознание (правовые аспекты). Главное – подача материала должна быть возрастной, дестигматизирующей и направленной на формирование ответственности, а не страха.

Таким образом, мифы о вреде сексуального просвещения основаны на эмоциональных реакциях взрослых, а не на эмпирических данных. Реальность такова, что информированный подросток менее уязвим перед манипуляцией, насилием и болезнями. Так же отодвигается время полового дебюта, отношение к интимной части жизни становится более осознанным: молодые люди используютсредства контрацепции и имеют меньше сексуальных партнёров.

Список литературы

1. https://www.b17.ru/article/mify-o-polovom-vospitanii-detey/
2. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. – М.: Эксмо, 2019. – 512 с.
3. Кон И. С. Сексуальная культура в России. Клубничка на берёзке. – М.: Время, 2020. – 464 с.
4. Круглянский В. Ф. Подросток и риск: профилактика ИППП в образовательной среде // Журнал социальной гигиены. – 2022. – № 4 (67). – С. 45–52.
5. Управление Роспотребнадзора по УР. Статистика заболеваемости несовершеннолетних за 2023 год: отчёт. – Ижевск, 2024. – 115 с.

Сивенцева Анастасия Евгеньевна, nastya2000.ns91@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Меньшикова Антонида Александровна, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты применения интерактивных методов обучения в процессе нравственного воспитания младших школьников с лёгкой умственной отсталостью. Представлены результаты эмпирического исследования уровня нравственной воспитанности, выявлены наиболее эффективные интерактивные методы по каждому компоненту нравственной воспитанности. Описана и разработана работа по внедрению интерактивных методов на уроках чтения и классных

часах. Контрольная диагностика зафиксировала положительную динамику, что подтверждает эффективность проведённой работы.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственная воспитанность, компоненты нравственной воспитанности, интерактивные методы обучения.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования нравственных качеств и представлений. как отмечал Л. С. Выготский, «дефект и сверхкомпенсация» создают особую структуру развития, где нравственное воспитание выступает не просто обучением правилам, а главным инструментом «вращивания» культурных форм поведения, позволяющим преодолеть социальные последствия дефекта. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью формирования социально ориентированной личности у данной категории обучающихся и недостаточной эффективностью традиционных методов воспитания, которые не учитывают специфику их психофизического развития. Без системного нравственного воспитания дети с легкой умственной отсталостью оказываются наиболее уязвимы перед негативным влиянием социума, демонстрируя повышенную внушаемость и неспособность к критическому осмыслению чужих действий, что напрямую угрожает их личностной безопасности. Таким образом, данный вектор педагогической деятельности выступает ключевым механизмом коррекции вторичных отклонений в развитии, позволяющим сформировать у ребенка социально приемлемые формы поведения и ценностные ориентиры, необходимые для успешной интеграции в общество.

Нравственное воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали.

Нравственная воспитанность – интегрированная характеристика сформированности нравственных качеств личности, представляющая собой способность человека регулировать своё поведение в различных жизненных ситуациях и отношениях с окружающими в соответствии с нравственными нормами и требованиями общества.

Нравственную воспитанность рассматривают через единство нравственного сознания (когнитивный компонент), аффективный нравственных чувств (эмоциональный компонент) и конативный нравственного поведения (поведенческий компонент).

Когнитивный (нравственное сознание) компонент включает в себя систему этических знаний, категорий (добро, зло, справедливость, совесть) и понимание их социальной и личностной значимости, способность к оценке собственных мотивов, поступков и их соответствия имеющимся нравственным знаниям. У младших школьников с лёгкой умственной отсталостью характеризуется фрагментарностью и формализмом знаний. Дети с трудом понимают абстрактные моральные категории (совесть, справедливость), нравственные нормы усваиваются на конкретно-ситуативном уровне и часто не связываются с оценкой собственного поведения.

Аффективный (эмоционально-оценочный) компонент включает в себя нравственные чувства, спектр устойчивых эмоциональных реакций на проявление моральных качеств (чувство собственного достоинства, стыд, вина, сострадание, эмпатия). Доминирование внутренних, социально-одобряемых мотивов поведения над узколичностными. У младших школьников с лёгкой умственной отсталостью нравственные чувства неглубоки, преобладают внешние мотивы поведения (избегание наказания, поощрение). Эмпатия снижена или ситуативна, доминирование социально одобряемых мотивов над личными формируется с трудом.

Конативный (поведенческий) компонент характеризует реализацию нравственных принципов в деятельности. Он включает: нравственную саморегуляцию, моральную устойчивость, нравственные привычки и поступки. У младших школьников с лёгкой умственной отсталостью: наблюдается разрыв между знанием нормы и реальным поведением. Саморегуляция крайне слаба, поведение зависит от внешнего контроля, а нравственные привычки формируются медленно и требуют многократного повторения.

После сопоставления диагностического инструментария и компонентов нравственной воспитанности для каждого из них было подобрано содержание обследования: когнитивный компонент исследовался с помощью методики «Сюжетные картинки» Р. Р. Калининой, аффективный компонент – «Незаконченный рассказ» Г. А Урунтаевой, конативный – «Диагностика нравственной воспитанности» по методике М. И. Шиловой.

Когнитивный (нравственное сознание) – низкий уровень. Обучающиеся не осознают значение нравственных поступков, путают разницу между добром и злом. В ходе диагностики выявлено, что большинство обучающихся не могут самостоятельно воспроизвести известные моральные нормы или дают искаженные, формальные ответы; при анализе простых жизненных ситуаций дети не дифференцируют понятия «хорошо» и «плохо» либо заменяют нравственную оценку оценкой практической пользы для себя, демонстрируя отсутствие осознанных нравственных ориентиров.

Аффективный (эмоционально-оценочный). Результаты диагностики показывают ярко выраженную эмоциональную неадекватность реакций: школьники остаются равнодушными к переживаниям сверстников и персонажей рассказов, не соотносят эмоциональные состояния с ситуацией, а похвала или порицание со стороны взрослого не вызывают у них ожидаемых переживаний (стыда, гордости), фиксируя несформированность механизмов эмоциональной саморегуляции и нравственной оценки.

Конативный (поведенческий). Отсутствует способность к самоанализу и рефлексии в контексте нравственных норм, трудности установления причинно-следственные связи между своими действиями и их последствиями. Обучающиеся систематически нарушают правила даже после многократных разъяснений, не способны к волевому усилию ради выполнения обещания или оказания помощи другому, а их нравственные поступки носят ситуативный характер и совершаются исключительно под давлением внешнего контроля, а не по внутреннему побуждению.

Таблица 1

Общий уровень нравственной воспитанности у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью

Имя	**«Сюжетные картинки» - Р. Р. Калинина**	**«Незаконченный рассказ» Г. А Урунтаева**	**Уровень нравственной воспитанности на основе опроса родителей**	**Уровень нравственной воспитанности на основе опроса классного руководителя**	**Средний показатель по методикам**
Катя	низкий	низкий	средний	низкий	Низкий
Вадим	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
Ангелина	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
Карина	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
Софья	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
Дима	средний	средний	средний	средний	Средний
Стас	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
Рома	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий
Мирон	низкий	низкий	низкий	низкий	Низкий

По результатам констатирующего этапа исследования нравственной воспитанности обучающихся было выявлено, что дети не осознают значение нравственных поступков, путают разницу между добром и злом, испытывают затруднения в проявлении эмпатии и сочувствия к окружающим. Такие качества личности как патриотизм, гуманность, ответственность находятся на низком уровне. Общий уровень нравственной воспитанности представлен в Таблице 1.

Проведённый анализ программ нравственного воспитания школ Удмуртской республики показал использование преимущественно традиционных методов обучения и воспитания, при котором ученики выступают пассивными участниками воспитательного процесса. Однотипность используемых форм и методов приводит к незаинтересованности и низкой мотивации в овладении нравственными нормами. Поверхностное овладение знаниями приводит к неспособности применения их в своей жизни и формированию низкого уровня нравственной воспитанности. Полученные данные свидетельствуют о необходимости применения специальных методов для формирования нравственной воспитанности у младших школьников с лёгкой умственной отсталостью.

Интерактивные методы – способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития. Ключевым понятием, определяющим смысл интерактивных методов, является понятие «взаимодействие». Преимущество использования. интерактивные методы повышают эффективность коррекционно-развивающего процесса, вовлекая учащихся в воспитательный процесс и улучшая их познавательную активность. У учащихся формируется важность следования нравственным поступкам и понимание их положительного влияния на окружающих. В Таблице 2 представлено сравнение эффективности традиционных и интерактивных методов.

Таблица 2

Сравнение эффективности методов нравственного воспитания

Традиционные методы	Интерактивные методы
Методы: беседа, объяснение, пример, рассказ учителя.	Методы: проигрывание ситуаций, анализ поступков сказочных героев, сказкотерапия, ролевые игры, викторины, решение кейсов, квесты.
Результативность: низкая или формальная. Мотивация внешняя (избегание наказания, получение похвалы от учителя). Учащиеся механически запоминают определения. Поступают «хорошо» только под контролем взрослого. Как только контроль исчезает, нравственные нормы перестают регулировать поведение, так как внутреннего побудителя не сформировано. Рассказ учителя о том, что «Пете больно и плохо», часто не находит эмоционального отклика, так как требует воображения и постановки себя на место другого, что крайне сложно для данной ктегории детей.	Результативность: Высокая. Формирование внутренних мотивов (эмпатия, желание помочь, чувство справедливости); интеграция нравственно допустимого поведения в жизнь Через действие и эмоциональное проживание ситуации ребенок «пропускает» понятие через себя. При использовании интерактивных методов учащиеся испытывают искреннее сопереживание. Желание помочь рождается из эмоции, а не из указания учителя. Это первый шаг к интернализации нормы. Многократное проигрывание действий формирует динамический стереотип, который ребенок с УО способен воспроизвести в похожей жизненной ситуации.

В рамках коррекционно-развивающей работы формирование нравственной воспитанности у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью осуществляется на уроках чтения и классных часах посредством интеграции интерактивных методов. На уроках чтения повышение уровня нравственной воспитанности через работу с художественными текстами, где с помощью сказкотерапии и решения кейсов происходит анализ поступков героев, определяются их мотивы и выполняется перенос нравственных категорий (доброта, честность, трудолюбие) в реальные жизненные ситуации, доступные пониманию четвероклассников. На классных часах: интерактивные игры и квесты, моделирующие ситуации нравственного выбора, в которых детям необходимо проявить взаимопомощь, справедливость и ответственность за общий результат. Активно применяются викторины по темам патриотизма и отношения к труду, превращая процесс повторения правил поведения в увлекательное соревнование, что значительно повышает познавательную активность учащихся с УО.

В зависимости от выявленных трудностей обучающихся были подобраны приёмы их решения, описанные в Таблице 3.

Таблица 3

Сопоставление выявленных в диагностике трудностей учащихся с лёгкой умственной отсталостью и приёмов их преодоления

№	Проблемы, выявленные в результате диагностики	Приёмы решения проблем
1.	Несформированность представлений о качествах личности нравственно развитого человека. Непонимание значения нравственных поступков.	• обсуждение с обучающимися нравственных качеств личности; • работа в парах с карточками, иллюстрирующими нравственное поведение; • составление кластера «качества нравственного человека».
2.	Неумение выстраивать дружеские отношения внутри коллектива. Низкая способность к проявлению эмпатии и сочувствия. Непонимание эмоций и чувств других людей.	• вступительная беседа с фронтальным опросом, с целью выявления представлений детей о понятии дружба;

		• демонстрация короткометражного мультфильма о дружбе; • составление детьми в парах рассказа по сюжетным картинам.
3.	Негативное и безответственное отношение к трудовой деятельности.	• разбор известных пословиц о труде в группах; • решение кейсов в парах и тройках с помощью педагога; • сказкотерапия; • беседа.
4.	Затруднения в интеграции усвоенных нравственных норм и правил поведения в повседневную жизнь.	• чтение рассказа с беседой по содержанию; • упражнение «Дерево решений» в группах.
5.	Низкий уровень сформированности патриотизма, ответственности, социальной активности.	• просмотр обучающего видеоролика; • выполнение заданий на рабочих листах в парах; • викторина «Символы России» в группах.
6.	Равнодушное отношение к окружающим, нежелание оказывать помощь. Неумение заботиться о природе.	• фронтальный опрос; • моделирование обучающимися ситуаций из произведения в группах; • внесение на слайд главного поучительного смысла.
7	Неумение оценивать свои и чужие поступки с позиции нравственного поведения.	• просмотр видеоматериала; • создание «лепестков» с нравственными поступками в группах; • сборка «цветка вежливости».

На контрольном этапе эксперимента выявлена существенная положительная динамика в повышении показателей уровня нравственной воспитанности у обучающихся 4 класс. Использование интерактивных методов привело к формированию у обучающихся экспериментальной группы способности к дифференциации нравственных поступков. Обучающиеся продемонстрировали переход от низкого к среднему уровню, показав положительную динамику по каждому из её компонентов. Полученные результаты по методикам были проанализированы и определён общий показатель по исследуемому классу (рисунок 1).

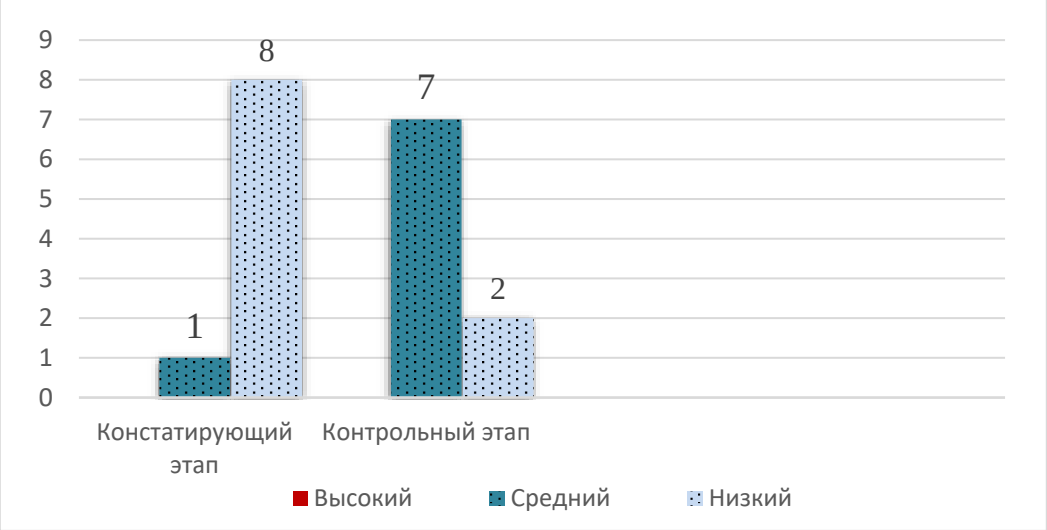


Рис. 1. Соотношение учащихся с лёгкой умственной отсталостью с низким и средним уровнем нравственной воспитанности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Как видно на рисунке 1, произошли значимые положительные изменения. У 7 из 9 обучающихся уровень нравственной воспитанности повысился с низкого до среднего. Двое детей остались

на низком уровне, однако у них также отмечается положительная динамика: снизилась частота нарушений поведения, появились отдельные проявления эмпатии после напоминания педагога.

Качественный анализ показал, что у обучающихся сформировалась способность к саморегуляции поведения (в рамках знакомых ситуаций), они начали оценивать свои и чужие поступки с позиции нравственных норм. Повысился уровень патриотизма (интерес к родной стране, узнавание символики), уважения к труду. Самостоятельность в следовании нравственным правилам проявляется в игровых и учебных ситуациях, хотя вне знакомого контекста по-прежнему требуется контролирующая помощь взрослого.

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента в полном объеме подтверждают, что целенаправленное и систематическое использование интерактивных методов обучения способствует повышению показателей уровня нравственной воспитанности. Использование интерактивных методов направлено на изменение, совершенствование моделей поведения и деятельности учащихся и отличается высокой степенью интенсивности общения его участников. Внедрение интерактивных методов в образовательный и воспитательный процесс способствует повышению уровня нравственной воспитанности младших школьников с лёгкой умственной отсталостью и генерализации усвоенных норм поведения в жизнь.

Список литературы

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Л. И. Божович, Д.И. Фельдштейна. – Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. – 260 с.

2. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.

3. Маркова В. Нравственное воспитание в отечественной педагогике // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 12. – 389 с.

4. Образцова Т. Н. Нравственное воспитание младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами игровой деятельности // Коррекционная педагогика. – 2024. – 298 с.

Созонова Яна Игоревна , yas1603@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Вера Юрьевна Хотинец, д. психол. н., профессор, Удмуртский государственный университет

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Аннотация. Рассматривается возможность подготовки руководителей среднего звена промышленного предприятия в современных условиях технологического развития экономики. Обосновывается актуальность темы, раскрывается научная проблема, определяются объект, предмет и цель исследования. Обосновано, что soft skills и self skills целесообразно рассматривать в системе управленческих компетенций во взаимосвязи с профессионально важными качествами руководителя. Осуществляется переход от формирования отдельных навыков управления к целостной модели управленческого развития руководителей.

Ключевые слова: психология труда, управленческие компетенции, soft skills, self skills, профессионально важные качества, промышленное предприятие, руководители среднего звена.

В современных условиях функционирования промышленного предприятия руководитель выступает субъектом управленческой деятельности, обеспечивающей устойчивость производственного процесса. Именно он координирует деятельность сотрудников, принимает решения в ситуации ограниченного времени, контролирует исполнение задач, реагирует на отклонения и одновременно несёт ответственность за качество, сроки и безопасность. В связи с этим научный интерес вызывает вопрос о том, какие именно управленческие компетенции обеспечивают устойчивость действий руководителя в изменяющихся и напряжённых условиях профессиональной деятельности [2].

Актуальность исследования определяется рядом противоречий, сложившихся в современной психологии труда и менеджмента управления персоналом. С одной стороны, промышленная практи-

ка предъявляет высокий запрос на руководителей, способных сохранять качество решений и взаимодействия в условиях нагрузки, неопределённости и организационных изменений. С другой стороны, в научной литературе сохраняются терминологическая неоднозначность в трактовках soft skills и self skills, недостаточная согласованность критериев их оценки, а также ограниченная интеграция данных навыков в систему профессионально важных качеств руководителя среднего звена [1; 2].

Проблема исследования заключается в недостаточной теоретической и прикладной разработанности вопроса о том, каким образом soft skills и self skills формируются, развиваются и закрепляются как устойчивые управленческие компетенции в условиях корпоративного обучения и реальной управленческой деятельности [1; 2]. Объектом исследования является управленческая деятельность руководителей среднего звена промышленного предприятия. Предмет исследования – формирование и развитие управленческих компетенций руководителей среднего звена промышленного предприятия.

Цель исследования состоит в разработке программы формирования и развития устойчивых управленческих компетенций руководителей среднего звена промышленного предприятия. Логика исследования: анализируются современные отечественные и зарубежные подходы к проблеме формирования soft skills и self skills в психологии труда; уточняется соотношение профессионально важных качеств, soft skills и self skills; рассматриваются soft skills как социально-коммуникативный компонент системы профессионально важных качеств, self skills как регуляторный компонент, обеспечивающий устойчивость управленческих действий; проектируется на теоретической основе программа корпоративного обучения [1].

Концептуальная идея исследования состоит в том, что устойчивые управленческие компетенции руководителя среднего звена целесообразно рассматривать не как набор изолированных навыков, а как целостную систему. В этой системе soft skills обеспечивают устойчивость взаимодействия руководителя с персоналом; качество коммуникации, координации, влияния, обратной связи, разрешения конфликтов и поддержки развития сотрудников [1]. Self skills обеспечивают руководителя устойчивостью управленческих действий с построением целей, разработкой стратегий их достижения; самоконтролем, эмоциональной регуляцией, адаптивностью, восстановлением ресурсов и способностью сохранять качество решений под нагрузкой. Тем самым, эффективность руководителя определяется согласованностью социально-коммуникативного и регуляторного контуров управленческого поведения.

Теоретической основой исследования выступают подходы отечественной и зарубежной психологии труда. В отечественной традиции принципиальное значение имеют деятельностный, субъектно-деятельностный, системный, системно-деятельностный, регуляторный, ресурсный и структурно-уровневый подходы, позволяющие рассматривать формирование компетенций через деятельность, субъектную позицию руководителя, саморегуляцию, управление ресурсами и многоуровневую организацию профессионально важных качеств. В зарубежной психологии труда значимы evidence-based подходы (основанные на доказательствах подходы), в том числе competency-based models (модели, основанные на компетенциях), training transfer (перенос обучения), psychological safety (психологическая безопасность), team reflexivity (способность команды к рефлексии), self-regulation at work (саморегуляция в работе) и workplace self-regulated learning (саморегулируемое обучение на рабочем месте), объясняющие условия, при которых обучение переносится в практику и становится устойчивым [3].

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования результатов при проектировании программ корпоративного обучения руководителей среднего звена на промышленных предприятиях. Особую ценность представляет сама логика построения программы: развитие руководителя понимается не как разовое обучение по отдельным темам, а как системное формирование устойчивых управленческих стратегий и способов действия. Это позволяет связать теоретическую модель компетенций, поведенческие индикаторы, процедуры оценки и обучающие модули в целостную систему.

Таким образом, исследование посвящено актуальной для современной психологии труда и менеджмента проблеме формирования устойчивых управленческих компетенций руководителей среднего звена промышленного предприятия. Рассмотрение soft skills и self skills во взаимосвязи с профессионально важными качествами руководителя позволяет перейти от разрозненного описания навыков к целостной модели управленческого развития, ориентированной на требования к профессиональной деятельности в современных условиях технологического развития экономики с обеспечением гибкой устойчивости управленческих действий [2; 4].

Список литературы

1. Бавжис А. А. Анализ профессионально важных качеств (ПВК) современного управленца как категории субъекта труда // CyberLeninka. – 2023. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-professionalno-vazhnyh-kachestv-pvk-sovremennogo-upravlentsa-kak-kategorii-subekta-truda (дата обращения: 07.03.2026).

2. Авдеева Н. Н., Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Мягкие навыки: концепции, проблемы, исследования // Современная зарубежная психология. – 2025. – Том 14. № 1. – С. 57–68. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2025_n1/Avdeeva_et_al (дата обращения: 03.03.2026).

3. Научные подходы в современной отечественной психологии: коллективная монография // Российская академия наук. Институт психологии. – 2023. – URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/887882221.pdf (дата обращения: 03.03.2026).

4. Прохоров А. О., Чернов А. В., Юсупов М. Г., Басина И. С. Структурно-уровневые особенности ментальной регуляции психических состояний в учебной деятельности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2026. – Т.49, № 1. – С. 122–145. – URL: https://msupsyj.ru/upload/iblock/6e9/btln41saqra9kgyi19bigdmjg8rxwjy6/05_Prokhorov_-Chernov_-Yusupov-Basina_VMU_Ser_14_1_2026_122_145.pdf (дата обращения: 03.03.2026).

Стерхова Ирина Александровна, ochkurova6014@gmai.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Вера Юрьевна Хотинец, профессор, д. психол. н., Удмуртский государственный университет

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ОПТИМИЗМА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Намечены перспективы исследования оптимизма у представителей разных этнокультурных групп на разных уровнях взаимодействия с другими. Представлен теоретический анализ современных подходов к изучению оптимизма в межкультурном взаимодействии в отечественной психологии. Рассмотрены основные отечественные (ресурсный, деятельностный, структурно-функциональный, кросс-культурный) и зарубежные (мотивационный, ситуационный и когнитивный) подходы к изучению межкультурного взаимодействия. Рассмотрены основные отечественные и зарубежные подходы к изучению оптимизма (атрибутивный, диспозициональный, функциональный, мотивационно-смысловой). Обоснована необходимость эмпирического исследования оптимизма как ресурса межкультурного взаимодействия в условиях поляризации ценностей.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, межкультурные барьеры, диспозиционный оптимизм, атрибутивный стиль, этнокультурные группы.

Актуальность проблем межкультурного взаимодействия и взаимопонимания существенно возрастает в условиях современного многополярного мира [1]. Отношения между различными культурными группами являются одной из самых уязвимых сфер человеческих отношений. Взаимодействие между различными этнокультурными группами может сопровождаться такими явлениями, как этноцентризм, стереотипизация, межгрупповая дискриминация, а также характеризоваться такими высоким уровнем когнитивной, эмоциональной и поведенческой неопределенности. В эпоху глобализации, характеризующейся усилением миграционных процессов, ростом культурного разнообразия в большинстве стран мира, а также одновременным усилением межкультурной напряженности, проблема эффективного межкультурного взаимодействия приобретает не только теоретическое, но и острое практическое значение. Для России, характеризующейся сложной системой межэтнических отношений, данные вопросы имеют ключевое значение. Это объясняет растущий научный интерес к ним со стороны специалистов различных исследовательских областей – психологии, философии, социологии, антропологии и культурологии.

Современные исследования показывают нарастание ценностной поляризации как на уровне международных отношений, так и внутри отдельных обществ, что существенно осложняет конструктивный диалог между представителями различных культур (Pang, J). Поляризация ценностей пред-

ставляет собой ситуацию, когда ценности, присущие представителям разных культур вступают в противоречие, порождая напряжение, недоверие и конфликты (Sahani, S. K.).

Противоречие исследования обусловлено, с одной стороны, накопленным в зарубежной и отечественной психологии значительным теоретическим и эмпирическим материалом о механизмах возникновения межкультурных барьеров (этноцентризм, стереотипизация, межгрупповая тревожность, неопределенность) и условиях их преодоления (теория контакта, теория социальной идентичности, теория снижения неопределенности), а с другой стороны – недостаточным вниманием исследователей к личностным ресурсам, в частности к оптимизму, способствующему успешному межкультурному взаимодействию, роль которого в преодолении эффектов ценностной поляризации остается малоизученной.

Проблема исследования представляет собой вопрос: какие личностные ресурсы, в частности, оптимизм, способствуют успешному межкультурному взаимодействию в условиях поляризации ценностей?

Теоретические подходы к межкультурному взаимодействию.

В отечественной психологии межкультурное взаимодействие рассматривается как сложное многомерное явление, выходящее за рамки коммуникации. Ключевыми подходами выступают: ресурсный подход (О. Б. Большакова, Я. П. Коробейникова, О. В. Маслова, Л. В. Тарабакина), деятельностный подход (теория диалога культур М. М. Бахтина и В. С. Библера, теория деятельностного опосредования А. В. Петровского), кросскультурный подход (исследования этнической идентичности Т. Г. Стефаненко, Н. Н. Лебедевой, В. Ю. Хотинец) и структурно-функциональный подход (изучение межкультурных барьеров А. П. Садохина, Е. Г. Фальковой).

В отечественной психологии под межкультурным взаимодействием понимается сложный и многогранный процесс, отражающий контакт между двумя и более представителями различных культурных групп, феномен, в основе которого лежит общение и который может существенно повлиять на дальнейшее развитие событий между взаимодействующими сторонами и их представителями.

В ресурсном подходе смещается фокус с рассмотрения барьеров взаимодействия и коммуникации между представителями разных культур на ресурсы, способствующие успешной адаптации в поликультурной среде, выделяется внутренние и внешние ресурсы, позволяющие выстраивать коммуникацию, а также обеспечивающие позитивный настрой и готовность к межкультурному взаимодействию.

В зарубежной психологии можно обозначить три основных подхода к изучению межгруппового и межкультурного взаимодействия: мотивационный, ситуационный и когнитивный.

В рамках мотивационного подхода рассматриваются теории этноцентризма Л. Гумпловича и У. Самнера, согласно которым собственная группа воспринимается как центр всего, а остальные оцениваются относительно нее. Этноцентризм провозглашает превосходство «мы-группы» и сопровождается подозрительностью и враждебностью к представителям других групп. Также в этот подход включаются теория фрустрации-агрессии Д. Долларда и Н. Миллера и концепция «авторитарной личности» Т. Адорно.

Ситуационный подход представлен теорией реального конфликта М. Шерифа, который установил, что в ситуации конкуренции межгрупповая враждебность повышается, а в случае кооперативного взаимодействия – снижается. Ключевой вклад внесла теория контакта Г. Олпорта и Т. Петтигрю, которая утверждает, что межличностный контакт может снижать предрассудки при соблюдении четырех условий: равенство статусов, наличие общих целей, сотрудничество между группами и институциональная поддержка [2].

Когнитивный подход включает теорию снижения неопределенности Ч. Бергера и Р. Клабрезе, объясняющую, как люди стремятся уменьшить когнитивную, поведенческую и эмоциональную неопределенность при взаимодействии с незнакомцами, теорию социальной идентичности Г. Тэджфела и Д. Тернера, раскрывающую механизмы внутригруппового фаворитизма и межгрупповой дискриминации через процессы категоризации и социального сравнения [3].

Теории исследования оптимизма.

В зарубежной психологии сформировались две основные парадигмы изучения оптимизма. Атрибутивный подход М. Селигмана и К. Петерсона рассматривает оптимизм через стиль объяснения причин успехов и неудач, выделяя три измерения: локус контроля, стабильность и глобальность [4]. Диспозициональный подход Ч. Карвера и М. Шейера определяет оптимизм как генерализованные

позитивные ожидания относительно будущего, связанные с мотивацией и настойчивостью в достижении целей.

В отечественной психологии оптимизм рассматривается как в подходах диспозиционного (К. Муздыбаев, Т. Л. Крюкова, М. С. Замышляева, Т. О. Гордеева, Е. А. Сычев, Е. Н. Осин) и атрибутивного оптимизма (Д. А. Леонтьев, Т. О. Гордеева, Е. А. Сычев, Е. Н. Осин) так с позиций функционального (Т. А. Нестик) и мотивационно-смыслового подходов (Ю. М. Орлов, Л. М. Рудина).

Оптимизм в межкультурном взаимодействии – это установка на позитивное восприятие различий, способствующая успешной адаптации, эффективному обмену информацией и снижению конфликтности. Он включает уважение, открытость к новому опыту, развитие эмпатии и веру в возможность взаимопонимания, что помогает преодолевать культурные барьеры. Так, Каппес А., Ян Х., Крокетт М. Дж., Ма Ю. в своем исследовании оптимизма отмечают проявление заботы о другом человек как часть оптимизма [5]. Также, важным элементом оптимизма в межкультурном взаимодействии является уважение к ценностям своей и другой культуры.

В настоящее время в психологической науке разработано и применяется более десятка различных измерительных шкал, опросников, тестов, выявляющих общий уровень оптимизма/пессимизма личности, идентифицирующих его отдельные типы и разновидности (социальный оптимизм, реалистический/нереалистический оптимизм, защитный пессимизм и др.), + включая и такие феномены, как, например, «вера в справедливый мир».

На сегодняшний день в отечественной психологии активно используются 2 диагностические методики: «Тест жизненной ориентации LOT-R» (адаптация Т. Гордеевой) для измерения диспозиционного оптимизма и опросник атрибутивного стиля СТОУН в адаптации В. М. Русалова [6].

Таким образом, с опорой на имеющиеся представления, межкультурное взаимодействие понимается нами как сложный многомерный процесс, изначально протекающий в условиях повышенной когнитивной, поведенческой и эмоциональной неопределенности. Его успешность во многом определяется способностью участников преодолевать барьеры в межкультурном взаимодействии. Оптимизм, понимаемый как генерализованные позитивные ожидания относительно будущего (диспозициональный подход) или как стиль объяснения причин успехов и неудач (атрибутивный подход), может выступать фактором, способствующим сохранению готовности к диалогу в условиях ценностной поляризации.

Перспективой дальнейшего исследования является разработка программы и проведение эмпирического исследования оптимизма в контексте взаимодействия представителей разных этнокультурных групп.

Список литературы

1. Хотинец В. Ю. Этническая идентичность и толерантность: учебное пособие / Сер. 76 Высшее образование. (2-е изд., пер. и доп). – Москва: Юрайт, 2020. EDN: EEHETF

2. Олпорт Г. Природа предрассудков / Г. Олпорт. – Санкт-Петербург : Питер, 2025. – 560 с.

3. Berger C. R. Some Explorations in Initial Interaction and Beyond: Toward a Developmental Theory of Interpersonal Communication / C. R. Berger, R. J. Calabrese // Human Communication Research. – 1975. – Vol. 1, No. 2. – P. 99–112. – DOI: 10.1111/j.1468-2958.1975.tb00258.x.

4. Селигман М. Новая позитивная психология / М. Селигман. – Москва : София, 2006.

5. Kappes A. Cultural Differences in Vicarious Optimism / A. Kappes, X. Yan, M. J. Crockett, Y. Ma // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2025. – DOI: 10.1177/01461672251319566.

6. Гордеева Т. О. Краткий опросник оптимистического атрибутивного стиля / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, О. А. Сычев, В. А. Титова Граншам // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40, № 6. – С. 76–86.

ИНСТИТУТ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Александрова Анастасия Александровна, no89982@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Любарец Светлана Николаевна, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

СФЕРА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК МЕТАФОРА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. БАРНСА «ЛЮБОВЬ И ТАК ДАЛЕЕ»)

Аннотация. Статья посвящена анализу форм межкультурной и межличностной коммуникации в романе Джулиана Барнса «Любовь и так далее» (1991). На материале полифонической структуры романа рассматриваются такие приёмы, как «исчезновение автора», прямая апелляция к читателю, театрализация повседневности, а также столкновение английской и французской культурных моделей любви и брака. Отдельное внимание уделяется семантике молчания как значимой коммуникативной стратегии. Делается вывод, что Барнс создаёт сложную систему диалогов, которая подчёркивает принципиальную несовершённость любого разговора о любви и невозможность достижения окончательной системы.

Ключевые слова: Джулиан Барнс, «Любовь и так далее», межкультурная коммуникация, полифония, театральность, молчание, английская и французская модели брака.

Роман Джулиана Барнса «Любовь и так далее» (1991) – это вторая часть дилогии, но при этом совершенно самостоятельное произведение. Книга построена как полифония голосов: каждый из трёх главных героев – Стюарт, Оливер и Джилиан – рассказывает свою версию одних и тех же событий, и ни одна из этих версий не является окончательной истиной. Перед нами не столько любовная история, сколько исследование того, как память, обида и культурные стереотипы формируют наши отношения.

В рамках данного исследования целесообразно выделить три аспекта проблемы: во-первых, диалоги персонажей с читателем; во-вторых, элементы театральности в тексте и игровая природа отношений героев; в-третьих, межкультурный конфликт – столкновении английской и французской моделей любви и брака.

Прежде всего, важно подчеркнуть, что автор романа сознательно отказывается от роли всезнающего повествователя. В одном из интервью Барнс объясняет: «…Прелесть этого приёма заключается в том, что вы исчезаете как писатель. Исчезаете как контролирующий всё повествователь. Вы оставляете читателя наедине с мнением персонажей. И читатель сам делает заключение» [4]. Действительно, мы узнаём о событиях только из монологов действующих лиц, даже портреты героев складываются из того, что они говорят о себе и друг о друге.

При этом персонажи постоянно обращаются к читателю – как к собеседнику, свидетелю или даже соучастнику. Оливер в первой же главе заявляет: «Привет. Я Оливер, Оливер Рассел. Сигарету хотите? Нет, конечно, я так и думал» [1; 15]. Молчание читателя расценивается как ответ. Стюарт вспоминает, что умолял читателя сказать ему, изменяет ли жена, и благодарит за то, что тот ничего не ответил.

Важно, что роль читателя при этом меняется. Когда мы слушаем Стюарта в его пустой квартире – мы гости. Когда Оливер, лежащий в депрессии, произносит почти бессвязные монологи – мы психологи. Когда Джилиан рассказывает о своих чувствах – мы духовники. Барнс моделирует разные типы слушания, подключает к этому процессу разные типы сознания, что превращает чтение в активный, почти интерактивный процесс.

Иногда диалог с читателем принимает форму интервью или судебного заседания. Стюарт восклицает «Вы будете моим свидетелем!», Оливер заявляет: «Обвинение высказалось» [1; 6]. Такая стилистика не случайна – Барнс много лет работал журналистом, и его герои словно дают показания по делу о распавшейся любви. Стюарту же сложно говорить о любви и показывать её, так как он полностью пропитан английским прагматизмом и юридической лексикой. Это свидетельство внутренней драмы человека, который не умеет любить иначе, как через обязательства и контракты.

Вторая важная особенность – роман максимально приближен к драме. Читатель становится зрителем, а персонажи – актёрами, которые не только играют свои роли, но и постоянно рефлексируют по поводу этой игры. Внедрение таких приёмов, как театральность и игра, усиливает восприятие конфликта читателем. Они несут в себе критическую функцию, а именно обнажение фальши. С помощью этих приёмов Барнс разоблачает неаутентичность чувств и социальных ролей [5].

Все персонажи вовлечены в игру. Сначала, Джилина сопротивляется: «Я не хочу играть в эту … игру». Но именно она требует соблюдения правил: «Если мы снова всё это затеяли, давайте играть по правилам. Никаких разговоров между собой» [1; 11]. Оливер инициирует домашние игры – «Двадцать вопросов» [1; 61]. Стюарт же, при всей своей внешней серьёзности, тоже становится участником действа: его попытки «помочь» бывшей семье – своя особого рода роль.

Особенно показательно, что приём театральности пронизывает даже интимные сцены. Джилиан признаётся: спектакль с побоями на улице был разыгран специально для Стюарта – «Гала-концерт» [1; 156]. Оливер позже осознает, что его использовали как актёра в чужом сценарии. Любовь у Барнса оказывается не только полем битвы, но и сценой, где каждый играет свою роль – часто не зная, кто режиссёр.

Ирония в том, что эта игра не спасает, а губит. Стюарт играет в «спасателя» – и становится насильником. Оливер играет в «остроумного интеллектуала» – и впадает в депрессию. Джилиан играет в «режиссёра» – и теряет контроль.

Главный содержательный слой данного художественного текста – столкновение культурных кодов. Очевидно, что Барнс сознательно помещает героев на пересечение английской и французской традиций. Джилиан – «наполовину француженка». Стюарт и Оливер – англичане. Однако если Стюарт воплощает «английский прагматизм», то Оливер – «космополитическую иронию», а Джилиан – «французскую гибкость» в вопросах страсти [6].

Стюарт верит в сделки и контракты. Он говорит: «Как правило, ты получаешь то, за что платишь … людям можно доверять» [1; 23]. Для него измена жены – нарушение базового соглашения. Даже после развода он называет Джилиан «моя жена». Для него брак в большей степени основывается на законе, нежели на чувствах. В сцене насилия он повторяет: «Я твой муж. Всегда был твоим мужем». Можно предположить, что этими словами Стюарт утверждает юридическую модель любви. Его сознание находится в рамках системы правосудия, именно этим он себя и оправдывает.

Джилиан мыслит иначе. Она говорит: «Я действительно любила Стюарта … просто и без обиняков. А потом я влюбилась в Оливера – вопреки здравому смыслу» [1; 67]. Для неё любовь архаична, она не подчиняется брачным обязательствам, это естественный порыв чувств и эмоций. Перед читателем типичная «французская модель»: брак – для быта и детей, а настоящая страсть существует на стороне или приходит внезапно, разрушая любые договорённости.

Их брак со Стюартом рухнул именно из-за противоречия. Брак с Оливером начавшийся со страсти, быстро превратился в рутину. Джилиан признаётся: «Добытчик у нас – я. Оливеру это неприятно» [1; 134]. Она заводит второго ребёнка, чтобы «скрепить отношения», – это уже прагматизм, а не страсть. Оливер впадает в депрессию, потому что его английская душа не выносит двойной игры: он хотел романтики, а получил управление.

«Культурный контраст» подчёркивается через бытовые детали. Мадам Уайетт, мать Джилиан, комментирует английскую идиому «blood under the bridge» буквально: «Я бы подумала, что кому-то разбили нос» [1; 89]. Для неё метафора не работает – она видит только физическую травму. И это не только потому, что они говорят на разных языках, но и потому, что у них совершенно разное восприятие мира. Одно и то же явление трактуется по-разному. В данном случае автор подчёркивает этническую, национальную проблему: а именно то, что непонимание начинается с элементарных вещей.

И это непонимание можно связать с молчанием. В романе молчание интерпретируется как особая форма коммуникации. Парадоксальным образом герои много говорят, но не слышат друг друга. Их отношения строятся на невысказанном. Джилиан скрывает от дочерей, что была замужем за Стюартом. Оливер не обсуждает подозрения о самоубийстве матери. Стюарт не объясняет своей второй жене, почему носит в бумажнике фотографию первой с разбитым лицом. И их молчание говорит намного больше, чем слова.

Финал романа открыт: Оливер в депрессии, Джилиан ждёт ребёнка от насильника, Стюарт так и не добился её любви. Автор не даёт готовых ответов – он оставляет читателя наедине с вопросами, предоставляя пищу для размышления. Барнс показывает, что любовь – это поле битвы, где сталкиваются доверие и предательство, страсть и быт, память и самообман. И единственное, что остаётся, – это жить и так далее.

Таким образом, в романе Джулиана Барнса «Любовь и так далее» проблема межкультурной коммуникации обнажается в сфере быта и интимных отношений так же явно, как и в любых других. Барнс намеренно помещает острые столкновения героев в пространство повседневности, показывая, что эта проблема пронизывает все сферы жизни. Это сложное пространство, где нет определённого победителя, где всегда происходит борьба и спор – это не просто фон, а сам процесс жизни, ценный именно своей сложностью.

Список литературы

1. Барнс Дж. Любовь и так далее / пер. с англ. И. Гуровой. М: Иностранка, 2012. – 224 с.
2. Barnes J. Love, etc. London: Jonathan Cape, 1991. – 224 p
1. Barnes J. Interview: The Art of Fiction No. 165 // The Paris Review. – 2000. – № 156. – URL: https://www.theparisreview.org/interviews/563/the-art-of-fiction-no-165-julian-barnes
3. Birnbaum R. Julian Barnes, Etc. Author of Love, Etc.:Interview with Julian Barnes, 2001. – URL: http://www.identitytheory.com/people/birnbaum8.html.
4. Moseley M. Understanding Julian Barnes. Columbia: University of South Carolina Press, 1997. – 198 p.
5. Childs P. Julian Barnes. Manchester: Manchester University Press, 2011. – 192 p.

Амбрашкайте Юрате Паулюсовна, yuateamb@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Павлова Ирина Федоровна, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

ПРОДВИЖЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МБУ «ЦЕНТРАЛЬНАЯ МУНИЦИПАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ИМ. Н. А. НЕКРАСОВА» В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация. Сегодня социальные сети – это важный аспект и эффективное направление деятельности любой организации, в том числе и культурных учреждений. В качестве объекта анализа была выбрана деятельность МБУ «Центральная муниципальная библиотека им. Н. А. Некрасова» в социальных сетях, в частности в социальной сети «ВКонтакте». Цель исследования – оценить эффективность представительства библиотеки в социальной сети «ВКонтакте», определить уровень вовлеченности аудитории. Методы исследования – контент-анализ публикаций, анализ метрик. Исследование сообщества показало использование потенциала социальной сети не в полной мере. Если библиотека поменяет контент-стратегию, она сможет стать ведущим культурным учреждением.

Ключевые слова: социальные сети, социальная сеть «ВКонтакте», контент, библиотечные сообщества, модельные библиотеки.

Сегодня продвижение библиотек на разнообразных онлайн-платформах становится актуальным. В виртуальном пространстве интернета библиотека может заявить о себе, прорекламировать свои информационные ресурсы и услуги, продвигать свой фонд, повысить посещаемость мероприятий и, конечно же, устанавливать взаимопонимание с пользователями. Поэтому, если библиотека хочет быть современной, она должна сконцентрироваться на развитии своих страниц в социальных сетях. Актуальность данной тематики подтверждается большим количеством публикаций в периодических изданиях и Интернет-ресурсах. По мнению В. Ю. Жидеевой, социальные сети для библиотеки становятся хорошим инструментом для демонстрации своей деятельности, также они «являются экономичным и при этом эффективным способом изучения мнения о библиотечных услугах, формирования положительного имиджа, налаживания коммуникаций с реальными или потенциальными пользователями» [1].

С этой точкой зрения согласна Е. А. Москаленко, выделяя следующие преимущества использования социальных сетей: «мгновенное распространение библиотечных новостей; привлечение огромной аудитории пользователей; прямой непосредственный контакт с читателями; возможность оперативной обратной связи; неограниченные возможности для организации эффективной PR-деятельности библиотеки, популяризация информационных ресурсов» [2].

Целью нашего исследования является анализ эффективности сообщества Центральной муниципальной библиотеки им. Н. А. Некрасова г. Ижевска (далее – ЦМБ им. Н. А. Некрасова) в социальной сети «ВКонтакте».

Центральной муниципальной библиотеке им. Н. А. Некрасова уже более 65 лет, она выполняет функцию административного и методического центра открылась «для 22 библиотек-филиалов МБУ “Централизованная библиотечная система г. Ижевска”» [3]. Главным событием 2025 г. стала для библиотеки модернизация в рамках нацпроекта «Семья» [4] и получение статуса «модельная библиотека». Ремонт библиотеки осуществлялся полгода (апрель – сентябрь 2025 г.), но библиотека ни на один день не прекращала работу, перенеся центр внимания на развитие своего сообщества в социальных сетях, что позволило поддерживать интерес своей аудитории. В сентябре 2025 г. состоялось открытие модельной библиотеки ЦМБ им. Н. А. Некрасова.

Почему именно социальная сеть «ВКонтакте» была выбрана для библиотечного сообщества ЦМБ им. НА. Некрасова? Это объясняется просто, согласно исследованиям New Media (декабрь 2025 г.) социальная сеть «ВКонтакте» остается лидером среди крупнейших соцсетей и соцмедиа в России с охватом в 94,9 млн человек [5].

Проанализируем деятельность сообщества ЦМБ им. Н. А. Некрасова ВКонтакте (https://vk.com/cmb_izh) в период с начала ремонта библиотеки (апрель – сентябрь 2025 г.) до ее открытия и деятельности в модельном статусе.

Применяя социальную платформу как ключевой метод для рекламы был введен следующий контент: #Интерактив, #БыльНеБыль, #Девушка_что_почитать.

Рубрика #Интерактив, направленная на повышение активности аудитории и создание диалога, является относительно популярной среди пользователей. Записи собирают всего около 600 охватов контента, 1000 просмотров, не более 20 лайков и не более 10 комментариев. Один из самых распространенных считается пост за 9 июня 2025 г., в котором читателям предлагают узнать известные книги по кадрам из фильмов. Публикация собрала 2,1 тыс. охвата контента, 2,9 тыс. просмотров, однако при этом 7 лайков и 6 комментариев. Вероятнее всего, пользователи часто пролистывают посты с игровыми элементами, потому что они могут требовать дополнительных усилий, также могут вызвать недовольство из-за задержек в загрузке или из-за дискомфорта в использовании на мобильном устройстве.

Рубрика познавательных постов #БыльНеБыль посвящена истории библиотеки им. Н. А. Некрасова, особенностям её работы в период модернизации, а также тизеры о ходе ремонтных работ. Упомянутые публикации не пользовались особой популярностью среди пользователей. Записи собирали не более 1000 охвата контента, не более 1000 просмотров, не больше 20 лайков и 0 комментариев. Подписчики группы нередко игнорируют публикации с историей. У таких постов нет призывов к действию, возможно они не сопровождаются креативными элементами, в результате записи теряются среди ярких публикаций, поэтому веб-пользователи просто пролистывают.

Цикл книжных рекомендаций в формате тизеров #Девушка_что_почитать направлена на продвижение чтения и помощь в выборе литературы. Записи были в достаточной степени популярными. Каждая публикация собирала примерно 1,1 тыс. охвата контента, 2,1 тыс. просмотров, около 60 лайков и не более 10 комментариев. Самый популярный пост за 10 июля 2025 года собрал 1,5 тыс. охвата контента, 2,6 тыс. просмотров, 90 лайков. На основе выявленных показателей мы можем сделать вывод, что публикации с личными отзывами пользуются спросом за их открытость. Такой контент кажется полезным, мотивирует к взаимодействию.

В целом за весь период было выявлено следующее: 13,1 тыс. посещений сообщества, 388,8 тыс. просмотров контента, 31,8 тыс. охвата контента, 52 новых подписчика, 3,9 тыс. лайков, 457 комментариев. Наибольшее количество постов – информационные и отчетные, а также анонсы мероприятий, наименьшее число – аудио- и видео-контент. Основную аудиторию составляли женщины – 88,6 %, мужчины – 11,1 %. Среди наиболее активных регионов – сообщество было востребовано в таких городах, как Ижевск, Уфа, Нижний Новгород, Казань, Москва.

Анализ активности в сообществе показывает основные интересы: пользователи с увлечением реагируют на публикации о книгах, в которых получают рекомендации, обзоры и впечатления. Интерактивные материалы, такие как тесты, викторины или кроссворды для проверки знаний по литературе, дополнительно повышают вовлеченность. Наряду с этим контент, который посвящен истории библиотеки, остается практически неотмеченным: записи собирают минимум просмотров, лайков и комментариев. Это подтверждает, что необходимо сфокусировать внимание на постах с литературным дайджестом и игровыми элементами.

В период после официального открытия модельной библиотеки был пересмотрен контент-план и дополнен новыми рубриками, которые отражали новые возможности и форматы работы. Рассмотрим новые рубрики и их эффективность.

Серия персональных книжных рекомендаций от сотрудников библиотеки #Читательский_дневник_библиотекаря является одной из самых востребованных у пользователей. Самые популярные публикации выпущены 23 декабря 2025 г., 6 января 2026 г., 20 января 2026 года, 3 февраля 2026 г., 17 февраля 2026 г., 10 марта 2026 г. Каждая запись собирает примерно 2,5 тыс. просмотров, более 60 лайков, 2000 охвата контента. Опираясь на результаты прошлой рубрики с обзорами и накопленный опыт, администраторы сообщества пришли к выводу: для роста вовлеченности аудитории следует вернуть и улучшить публикации с личными предпочтениями от сотрудников библиотеки. Эти материалы делятся свежими впечатлениями от чтения и побуждают пользователей к обсуждению.

Новая ключевая рубрика – #Некрасовка_инструкция_по_применению – посвящена подробному знакомству аудитории с возможностями модельной библиотеки. Этот раздел является одним из самых популярных в сообществе библиотеки. Так, например, актуальные записи были опубликованы 26 сентября 2025 г., 23 октября 2025 г., 13 ноября 2025 г., 4 декабря 2025 г., 19 февраля 2026 г., 19 марта 2026 г. Один пост может собрать около 3,4 тыс. просмотров, более 76 лайков, 2,5 тыс. охвата контента. Материалы с инструкциями раскрывают работу сотрудников библиотеки, пошаговое руководство позволяет читателям самим осваивать способы поиска книг и понимать рабочий процесс.

В общей сложности за весь промежуток времени были зафиксированы следующие данные: 21,5 тыс. посещений группы, 792,9 тыс. просмотров контента, 39,3 тыс. охвата контента, 384 новых подписчика, 10,8 тыс. лайков, 1,1 тыс. комментариев. Наибольшее количество постов – информационные, анонсы мероприятий и отчеты, немного меньшее число видео- и аудио-контент. Основную аудиторию составляли женщины – 89,3 %, мужчины –10,6 %. Среди наиболее активных регионов – сообщество пользовалось спросом в следующих городах: Ижевск, Казань, Москва, Тюмень и Нижний Новгород.

Проанализировав активность пользователей в сообществе, можно уверенно сказать, что значительно прибавилось количество подписчиков, посты собирают больше просмотров и лайков. Были запущены новые рубрики, которые отвечают интересам аудитории. Анализ опыта вместе с тем позволяет сделать вывод, что работу в социальных сетях следует регулярно совершенствовать. Введение новых инструментов для создания контента, учитывание предпочтений у целевой аудитории проявит эффективное действие для результативного применения интернет-платформ в работе библиотеки как востребованного культурного учреждения.

Список литературы

1. Жидеева В. Ю. Деятельность библиотек в социальных сетях: организационный аспект / В. Ю. Жидеева // Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры : материалы VII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., Орел, 19 декабря 2019 г. – Орел: Орловский государственный институт культуры, 2020. – С. 40–43.

2. Москаленко Е. А. Социальные сети как средство интернет-представительства библиотеки / Е. А. Москаленко // Культурные тренды современной России: от национальных истоков культурным инновациям: сб. материалов VII Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных. В 5-ти томах. – Белгород: Белгород. гос. ин-т искусств и культуры, 2019. – С. 382–385.

3. Библиотека // Центральная муниципальная библиотека им. Н.А. Некрасова. – URL: https://nekrasov.izh-cbs.ru/biblioteka (дата обращения: 28.03.2026).

4. Национальные проекты предоставляют новые возможности для развития библиотек. – URL: https://portal.orenlib.ru/index.php?dn=info&pa=nacionalnyj-proekt-semja-vozmozhnosti-dlja-bibliotek (дата обращения: 28.03.2026).

5. New Media: [Электронный ресурс]. – URL: https://setka.ru/posts/019c3c11-6201-7ff3-8706-d7d0ca06f7e8 (дата обращения: 28.03.2026).

Андреева Анастасия Сергеевна, nastyaan0908@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Килина Лилия Фаатовна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ 7–8 КЛАССОВ ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ КОММЕНТИРОВАНИЮ ФАКТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения текстоцентрического подхода к обучению русскому языку школьников среднего звена. На материале исторического романа А. П. Чапыгина «Гулящие люди» были созданы задания по историко-лингвистическому комментированию фактов русского языка, предполагающие проведение этимологического анализа. Разработанные задания, направленные на развитие познавательной активности обучающихся и формирование у них аналитических навыков, могут быть использованы не только при проведении уроков, но и при организации внеурочной деятельности (на дополнительных занятиях в лингвистических кружках, при подготовке к олимпиадам и т.д.).

Ключевые слова: текст, историко-лингвистический комментарий, анализ, этимологический, задание, навыки.

В современной методике преподавания русского языка текстоцентрический подход, признающий текст центральной единицей обучения, – это «необходимое условие достижения нового качества образования, главным содержанием которого является развитие интеллектуальных умений и навыков, формирование личностных качеств» [2, с. 105]. В то время как традиционный объяснительно-иллюстративный метод приводит к тому, что роль ученика, получающего информацию в «готовом виде», исчерпывается «восприятием, запоминанием и воспроизведением» слов учителя [1, с. 71], работа с текстом помогает привлечь школьника к исследовательской деятельности, в ходе которой он самостоятельно пытается выявить причинно-следственные связи и закономерности, что-то доказать, отстоять. Преодолевая возникающие трудности, ученик вырабатывает личностное отношение к добываемым знаниям, что закономерно обеспечивает как прочность их усвоения, так и повышение мотивации к углубленному изучению предмета.

Однако при реализации текстоцентрического подхода возникает существенная методическая проблема, связанная с отбором текстового материала. Важно понимать: задания на основе лёгкого текста «ослабляют активность мышления учащихся», а на основе сложного, напротив, создают ощущение непреодолимых трудностей, что приводит к отсутствию веры в собственные силы, потере интереса и «торможению умственной деятельности» у школьников [3, с. 148]. Так, для начального этапа обучения историко-лингвистическому комментированию не подходят современные, полностью адаптированные тексты, в которых нет явлений, отражающих процессы исторического развития языка, и древнерусские, по большей части состоящие из устаревших лексем и грамматических форм. Решение данной проблемы мы видим в создании заданий на материале художественных романов, авторы которых активно используют языковые средства исторической стилизации. Такие тексты помогают учащимся в более доступной и увлекательной форме понять, что «современные нормы языка являются результатом длительного процесса его развития» [3, с. 4]. Учитывая сказанное выше, мы разработали комплекс заданий для учащихся 7-8 классов по историко-лингвистическому комментированию на материале романа А.П. Чапыгина «Гулящие люди», посвящённого русскому бунту XVII века.

Первое задание можно использовать на уроках, посвящённых Дню славянской письменности и культуры. Выполняя его, учащиеся узнают о славянских азбуках, старославянском и церковнославянском языках. Как известно, у древних славян была не одна, а две азбуки: глаголица (*глаголати* – ‘говорить’) и кириллица (названа по имени одного из составителей славянского алфавита; именно на ней написаны важнейшие памятники древнерусской литературы) [3, с. 9]. Учитель должен ввести эти понятия, т.к. без них историческое комментирование невозможно. При этом нужно понимать, что знакомство с азбуками не предполагает просто запоминание объяснения преподавателя. Текстоцентрический подход позволяет организовать работу иначе: учащиеся, самостоятельно анализируя фрагменты романа, в которых герой осваивает грамоту, определяют, с какими современными словами связано, например, название буквы *веди*, и как эта взаимосвязь отражается в семантике слов. Они

также погружаются в историю русской графики, в частности рассуждают о судьбе редуцированных ь и ъ. В контексте этих рассуждений учитель дополнительно может задать вопросы о чередованиях [о] и [е] с «нулем звука» в современном русском языке (*лоб – лба, день – дня*), чтобы закрепить выводы учащихся об исторической обусловленности современных норм русского языка.

Полезно задание не только для изучения лексики, графики и фонетики. В одном из вопросов школьники сталкиваются с явлением неморфологического словообразования – переходом глагольной формы *суть* в существительное. Этот пример демонстрирует, что грамматические категории могут быть «подвижными», и тренирует навыки сопоставительного анализа.

Задание 1. Проанализируйте фрагменты из романа «Гулящие люди» А. П. Чапыгина, в которых изображается, как главный герой учил церковнославянский язык, и ответьте на вопросы.

Фрагмент 1.

– Детки-и! *Очи долу* – зрите грамоту… – помолчав, мастер прибавил: – *А-а-а-з*!

– Аз!

– Аз, – повторили ученики. – Буки-и, *веди-и, глаголь*!

– Сия есте первая буква, именуемая – аз! Что есте аз?

– Сия первая буква!

– Та-а-к! Сия первая буква знаменует многое для души христианина… означая сие многое переходит в букву буки… в букву есть и мыслете! «Аз есмь господь бог твой».

– Аз господь твой!

– Аз есмь господь бог твой!

– Аз есмь господь твой!

– Бог, бог твой – истинно! И тако сие определяется: уразуметь должны – где же сие изречено *суть*?

Ученики молчали.

– Сие изречено суть в *заповедех* господних, данных Моисею на горе Синае [6].

1.1. Что означает выражение *очи долу*? Является ли слово *дол* здесь этимологически родственным словам *долина, раздолье, подол, доля*? Свою позицию обоснуйте.

1.2. Напишите, от каких слов происходят названия букв *аз, веди, глаголь.*

1.3. В тексте вам встретилось слово *заповедь*. Является ли оно этимологически родственным названию буквы *веди*? А словам *ведьма, ведомость, разведка, искусствовед, медведь, ведро*?

1.4. Определите, какой частью речи является слово *суть* в тексте и какую синтаксическую роль оно выполняет. Укажите его грамматические признаки. Назовите начальную форму. Приведите другие формы этого слова в церковнославянском языке (1–2 примера).

1.5. Какой частью речи является и какую синтаксическую роль выполняет слово *суть* в современном русском языке? Приведите примеры предложений с ним.

Фрагмент 2.

– Что понял, то и легко. Запомни на глаз: ___ (1) буква – домик с поперечиной, ___ (2) – домик на ножках, ___ (3) – едино что кочерга вверх крюком, ___ (4) – две палки стоячи, поперечиной наискось связаны, ___ (5) – буква, как ___ (4), только, зри, поперечина едино, что кушак по кафтану, прямая, и одна палка с круглой шапкой наверху. ___ (6) – два домика рядом. <...> – Ой, и ладно же! – Теперь закорючка петлей вниз с палкой за ней – будет ___ (7), а без палки – ___ (8) [6].

1.6. Вставьте на месте пропусков названия церковнославянских букв.

1.7. Что вы знаете об исторической судьбе букв (7) и (8)?

Ответ. 1.1. Выражение *очи долу* означает ‘опустить взгляд’. Слово *дол* выступает в значении ‘низ’ и является этимологически родственным словам *долина* (удлинённая впадина (низина)), *раздолье* (слово, сегодня имеющее значение ‘простор, широкое пространство’, а прежде называвшее ‘место, где дол расходится в разные стороны’; раньше в качестве нормы было закреплено написание *роздолъ*; современная форма развилась вследствие аканья), *подол* (восходит к словосочетанию *по долу*, где *по* – предлог, а *дол* – существительное со значением ‘низ’; *подол* – низ платья, юбки и т. д.). Слово *доля* не является родственным указанным словам. Оно образовано от той же основы (хотя и с переменой корневой гласной), что и *делить* [8].

1.2. Название буквы *аз* происходит от слова, означающего личное местоимение первого лица единственного числа, – ‘я’, *веди* – ‘ведать’, т.е. ’знать’, *глаголь* – ‘слово’, ’речь’ [8].

1.3. Да, слово *заповедь* этимологически родственно названию буквы *веди*, т.к. оба слова образованы от глагола *ведать* (первоначальное значение слова *заповедь* – ‘то, что сообщено’ [10]). Слово *заповедь* этимологически родственно и таким словам, как *ведьма* (первоначальное значение ‘знаю-

щая’ со временем трансформировалось, после чего существительное приобрело негативную окраску и стало означать ‘колдунья’, ’злая, сварливая женщина, чаще всего старуха’ [10]), *ведомость* (от причастия *ведомый* ‘знаемый’, ‘известный’ было образовано отвлеченное существительное *ведомость* ‘оповещение’, ‘извещение’, ‘сообщение’ [7]), *разведка* (образовано от глагола *разведать* ‘разузнать’ [9]), *искусствовед* (тот, кто изучает, знает разные виды искусства). Словам *медведь* (‘медоед’; это эвфемизм; раньше считалось, что, если назвать зверя его именем, он сразу же появится; исконное название не сохранилось [8]), *ведро* (образовано от того же корня, что и слово вода; буквально означает ‘вместилище для воды’ [8]), слово *заповедь* не является этимологически родственным.

1.4. В тексте слово *суть* является глаголом и выполняет роль сказуемого. Грамматические признаки: изъявительное наклонение, настоящее время, 3-е лицо, множественное число. Начальная форма – *быть*. Другие формы этого глагола: *есмь, есте.*

1.5. В современном русском языке слово *суть* – существительное, которое может выполнять роль подлежащего («О, боль – ты мудрость. / *Суть* решений / перед тобою так мелка…»), дополнения («Во всем мне хочется дойти / До самой *сути*»), сказуемого («В указанной выше формуле вся *суть* складывающегося нового экономического порядка») и т. д. Иногда слово *суть* не является самостоятельным членом предложения («На восьмой день плавания подходим к острову Десепшн, который, *по сути*, островом не является») [4].

1.6. 1 – аз, 2 – добро, 3 – глаголь, 4 – иже, 5 – наш, 6 – мыслете, 7 – ер, 8 – ерь.

1.7. Буквы (7) и (8) – это ер (ъ) и ерь (ь). В древнерусском языке они обозначали сверхкраткие (редуцированные) гласные звуки. В процессе падения редуцированных (XII–XIII вв.) в сильной позиции прояснились в [о] и [е], а в слабой – исчезли [3, с. 15].

Следующее задание направлено на развитие аналитического мышления. Ранее школьники представляли этимологически родственные слова как слова, общие по семантике (*дол* – ‘низ’, *подол* – ‘низ платья’). Теперь они столкнутся с другим случаем: слова, восходящие к одному корню *(робята, робит, раб*), имеют, на первый взгляд, не связанные друг с другом, противоположные значения. Выполняя задание, учащиеся учатся выдвигать предположения о причинах таких семантических изменений. Кроме того, пополняется их понятийный аппарат. Вспоминая, что такое русизмы и старославянизмы, какие для них характерны фонетические приметы, школьники могут рассмотреть фонетические соответствия славянских языков – начальное ра- в южнославянских языках, начальное ро- в восточнославянских и западнославянских языках. Здесь важно будет отметить, почему изменились нормы правописания. В слове *работает* начальное ро- трансформировалось в ра- из-за аканья, а в слове *ребята* начальное ро- трансформировалось в ре- вследствие уподобления гласного первого предударного слова гласному под ударением [3, с. 76].

Задание 2.

2.1. Вспомните, что такое русизмы, а что такое старославянизмы.

2.2. Найдите в следующих предложениях русизм/русизмы и старославянизм/старославянизмы и назовите их фонетические приметы:

1. А видали тебя робята на кабаке с попами крестцовскими, попы те все грабители, пьяницы! [6].

2. <…> человеком был в миру, а нынче, я чай, на соляных варницах робит в Русе [6].

3. Почуялось, будто кой раб у двери стоит [6].

2.3. Являются ли выписанные вами слова этимологически родственными? Если да, то почему? Можете ли вы подобрать другие этимологически родственные слова?

Ответ. 2.1. Русизмы – слова, заимствованные из древнерусского языка, а старославянизмы – слова, заимствованные из старославянского языка, возникшего на основе южнославянских диалектов.

2.2. Русизмы – *робята, робит*, старославянизм – *раб*. Примета – начальное ро-/ра-.

2.3. Слова *робята* (сейчас *ребята*), робит (сейчас *работает*) и *раб* являются этимологически родственными. Они происходят от праславянского *orb, открывающегося в восточнославянских и западнославянских языках как rob, а в южно-славянских языках как rab. Первоначальное значение корня связано с *сиротой* (в латинском orbus ‘осиротевший’), далее в развитии значения сыграли роль ассоциативные ряды: *сирота* – маленький мальчик / маленькая девочка (др.-инд. árbhas ‘маленький, мальчик’), который / которая находится в неволе и занимается тяжёлым трудом [9]. Другое этимологически родственное слово – *робкий.*

В третьем задании школьники оказываются в ситуации, когда звуковое сходство слов (*тать и таять*) оказывается ложным и может привести к ошибочной этимологизации (подобное можно увидеть в задании 1, например, *дол* не является родственным слову *доля*). Это важный этап в форми-

ровании научного подхода к языку: ученик учится не доверять первому впечатлению, а проверять гипотезы, анализируя значения слов или обращаясь к этимологическим словарям.

Ученикам предлагается вопрос по ономастике – разделу языкознания, изучающему имена собственные. На примере фамилии *Татищев* школьники увидят, что архаичные корни могут сохраняться в фамилиях (или названиях географических мест и т. д.), и осознают связь языка с историей народа. Задания подобного типа прививают любовь к родному языку.

Задание 3. Прочитайте диалог Сеньки с его отцом:

– Ты сказывай! Я стрелец?

– Стрелец, *мать*!

– Ты ведаешь, что *мать* – это грабежник, а я что, хищением чужого живу? [6].

3.1. Как вы понимаете значение архаизма *мать*? Подберите современный синоним.

3.2. Справедливо ли утверждение, что слово *таять* этимологически родственно слову *мать*? Если нет, то какие современные слова исторически связаны со словом *мать*?

3.3. Знаете ли вы, какая фамилия произошла от слова *мать*?

3.4. Напишите, какое созвучное со словом *мать* слово должен был произнести Сенька, чтобы правильно обратиться к отцу.

Ответ. 3.1. Современный синоним слова *мать* – *вор.*

3.2. Нет, это утверждение не является справедливым. *Таять* означает ‘плавиться’. Слово *мать* произошло от того же корня, что и слова *таить, тайна* (*мать* – тот, кто скрывает) [9].

3.3. Фамилия, произошедшая от слова *мать*, – *Татищев.*

3.4. Сенька должен был произнести слово *тятя.*

Рассматривая архаизмы на уроке, правильнее будет ввести и историзмы, разграничив эти понятия. Архаизмы (*мать* – ‘вор’) имеют синонимы в современном языке, тогда как историзмы (*опричнина*) обозначают исчезнувшие реалии и синонимов не имеют. По этой причине в третьем задании акцент сделан на подборе синонима к архаизму *мать*, а в четвёртом подчёркивается, что слово *опричнина* считается устаревшим именно ввиду исчезновения обозначаемой реалии.

Примечательно четвёртое задание и многофункциональностью. Оно одновременно развивает навыки контекстного анализа (значение *опричь* выводится из контекста), языковую интуицию (определение слова *прочь* по образованию предлога *опричь*) и словообразование (суффиксальное образование историзма *опричнина* от предлога *опричь*).

Задание 4.

4.1. Определите значение архаичного предлога *опричь* по контексту:

Да чуй, боярин, – ворота в Кремль укажи затворить все, *опричь* Боровицких [6].

4.2. В этимологическом словаре М. Фасмера указано, что по образованию предлог *опричь* аналогичен слову …, сегодня часто употребляемому в качестве наречия в значении ‘долой’. Несмотря на это, отождествление с … фонетически невозможно. О каком слове идёт речь? [9].

4.3. От предлога *опричь* был образовано слово, означающее ‘часть удела, выделенную в особое владение’ или ‘специальное войско царя’ [8]. Сегодня оно считается устаревшим в связи с исчезновением этих реалий. Что это за слово? Каким термином называют подобные слова?

Ответ. 4.1. Предлог *опричь* означает ‘кроме’ [10].

4.2. Речь идёт о слове *прочь*.

4.3. Слово – *опричнина*, термин – *историзм.*

Таким образом, использование романа А.П. Чапыгина «Гулящие люди», в котором широко представлены языковые средства исторической стилизации, становится оптимальным решением проблемы применения текстоцентрического подхода к обучению русскому языку школьников 7–8 классов. Разработанный комплекс заданий, обеспечивая анализ разных уровней языковой системы, способствует формированию целостного представления об истории русского языка и развитию межпредметных навыков (критического и творческого мышления, умения интерпретировать информацию), тем самым активизируя познавательную деятельность. Именно поэтому разработанные нами задания можно использовать как на уроках русского языка, так и при организации внеурочной деятельности (на дополнительных занятиях в лингвистических кружках и при подготовке к олимпиадам).

Список литературы

1. Жорабекова М. К., Дуйсенова Г. Современные методы обучения на уроках русского языка // Наука и реальность, 2024. – № 3 (19). – С. 70–76.
2. Зорина М. Е., Соколова, А. В. Методика работы над изложением и сочинением: текстоцентрический подход // Филологический класс, 2014. – № 1 (35). – С. 105–110.
3. Иванов В. В., Потиха З. А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе: пособие для учителей. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Национальный корпус русского языка // ruscorpora.ru. – URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 10.04.2026).
5. Толковый словарь Ушакова // Академик. – URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/ (дата обращения: 03.04.2026).
6. Чапыгин Алексей Павлович. Гулящие люди // Lib.ru: «Классика». – URL: http://az.lib.ru/ (дата обращения: 02.05.2026).
7. Школьный этимологический онлайн-словарь Успенского «Почему не иначе?» // Lexicography.online. – URL: https://lexicography.online/etymology/uspensky/ (дата обращения: 15.04.2026).
8. Этимологический онлайн-словарь русского языка Крылова Г.А. // Lexicography.online. – URL: https://lexicography.online/etymology/krylov/ (дата обращения: 28.03.2026).
9. Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера // Lexicography.online. – URL: https://lexicography.online/etymology/vasmer/ (дата обращения: 02.04.2026).
10. Этимологический онлайн-словарь русского языка Семенова А.В. // Lexicography.online. – URL: https://lexicography.online/etymology/semyonov/ (дата обращения: 16.04.2026).

Антонова Алёна Николаевна, yeonich@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Ольга Павловна Кузяева, доцент, к. педагог н., Удмуртский государственный университет

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДУБЛЯЖА С ЦЕЛЬЮ ЦЕНЗУРЫ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ)

Аннотация. В статье рассматривается дубляж как механизм цензуры аудиовизуальных текстов в Советском Союзе и России на материале американских художественных фильмов. Сравнительно-сопоставительный анализ позволил изучить переводческие приёмы, используемые в целях цензуры. Для советского кинопроката была характерна цензура фрагментов зарубежных кинокартин, связанных с азартными играми, а также содержащих откровенные разговоры и сцены. В современной России цензурное вмешательство затрагивает темы нетрадиционных сексуальных отношений, а также обсценную лексику. Во все периоды цензурное вмешательство приводило к смысловым потерям.

Ключевые слова: цензура, дубляж, аудиовизуальный перевод, самоцензура.

Глобализация и развитие технологий привели к беспрецедентному росту потока художественных и аудиовизуальных произведений, преодолевающих языковые барьеры благодаря работе переводчиков. Однако, процесс перевода такого рода текстов неизбежно сопряжен с выбором, интерпретацией и, зачастую, с определенными ограничениями, накладываемыми цензурой. Согласно определению Б. М. Лазарева и Б. Ю. Иванова, цензура – это контроль официальных властей за содержанием, выпуском и распространением различного рода произведений, с тем чтобы не допустить или ограничить распространение идей и сведений, признаваемых этими властями нежелательными или вредными [1]. И. Е. Марцоха предлагает рассматривать несколько видов цензуры. Предварительная цензура представляет собой необходимость получения разрешения на циркуляцию информации (выход книги, постановку пьесы, создание Интернет-портала, сайта и так далее). Последующая цензура подразумевает оценку уже опубликованных и доступных для аудитории произведений, а также изъятие изданий из обращения. Самоцензура – это самоограничения, которыми руководствуются субъекты, занятые производством массовой информации, в ответ на предполагаемые требования цензуры [2].

Цензура являлась неотъемлемой частью советской киноиндустрии на протяжении большей части XX века. Зарубежные фильмы допускались в прокат лишь после строгого отбора и только в том

случае, если не противоречили советской идеологии. Обычно отбирались жанровые ленты, не затрагивающие политические темы – вестерны, мюзиклы, приключенческие фильмы. Исследователь А. И. Туманов отмечает, что кинокартины, где изображалась современность, чаще всего совсем не пропускали в прокат, дабы у зрителя не появлялось соблазна сравнивать жизнь внутри страны с жизнью за рубежом [3]. Согласно В.И. Фомину, частыми причинами цензурирования являлись чрезмерное употребление персонажами алкоголя, проявления жестокости, использование грубой лексики, откровенное сексуальное поведение, а также рассуждения на тему религии [4]. Существенные послабления в цензурной политике произошли лишь в период «хрущёвской оттепели». К моменту распада СССР государственная цензура в кинематографе была фактически отменена.

В современной России, согласно 29-ой статье Конституции РФ, цензура запрещена [5]. Тем не менее, в российском культурном поле действует разветвлённая система государственного регулирования кинематографа. Основным механизмом контроля является обязательное получение фильмом прокатного удостоверения для любого публичного показа, включая кинопрокат, телевещание и онлайн-платформы. Основанием для отказа в выдаче прокатного удостоверения является содержание в фильме информации, распространение которой запрещено иными федеральными законами. К такой информации относятся: материалы, нарушающие законодательство Российской Федерации о противодействии терроризму и экстремистской деятельности; пропаганда порнографии, культа насилия и жестокости, изготовления и употребления наркотиков; пропаганда нетрадиционных сексуальных отношений и предпочтений, педофилии, смены пола, отказа от деторождения [6]. Целью данной работы является исследование использования дубляжа как инструмента цензуры в диахроническом аспекте.

Материалом для данного исследования послужили американские кинофильмы, выходившие в советский и российский прокат в дублированном варианте. Рассмотрим несколько примеров применения цензуры в процессе перевода фильмов на разных этапах развития отечественного кинопроката.

В одной из сцен американской комедии «В джазе только девушки», вышедшей в советский прокат в 1966 году, упоминается букмекер – человек, принимающий денежные ставки на результаты спортивных состязаний:

– I wonder, how much Sam the bookie will give us for our overcoats?

В дублированном варианте данное упоминание опущено, так как организация азартных игр в СССР была запрещена законом. Переводчики использовали прием замены:

– Сколько можно получить за наши пальто, если отнести их в заклад?

В другой сцене фильма, где гангстеры играют в покер, исчезли все упоминания карточных терминов. Фраза *«Aces bet»* была переведена при помощи приема генерализации: *«Ладно, ребята, поехали дальше».*

В следующей сцене фильма диалог главных героев Джо и Душечки не соответствовал моральным ценностям советского времени. Во время страстного свидания Джо поинтересовался, где Душечка научилась так целоваться. Она пояснила, что продавала поцелуи в поддержку «Молочного фонда», учрежденного в США в 1932 году с целью сбора средств для помощи нуждающимся. В результате Джо обещает перечислить в фонд деньги, оплатив каждый последующий поцелуй Душечки. Тема «продажных», неискренних поцелуев не могла быть сохранена в советском переводе, поэтому данная сцена была полностью вырезана при дубляже. Однако, тема «Молочного фонда» возникает ещё раз в диалоге, который происходит на рассвете, когда герои прощаются на крыльце гостиницы:

– How much do I owe the Milk Fund so far?

– 850 thousand dollars.

– Let's make it an even million.

Переводчики полностью заменили диалог репликами, не связанными с продажей поцелуев:

– Для меня ночь пролетела незаметно.

– И для меня тоже, дорогой.

– Я по-настоящему счастлив.

Еще одним объектом советской киноцензуры были не только сцены откровенного характера, но даже и упоминания о сексе. Приведём пример неудачной передачи юмора вследствие цензуры в фильме «Убийство в Восточном экспрессе» (1974). Между героями происходит следующий диалог:

– Hey, what are you reading, Mr. Beddoes?

– «Love's Captive», by Mrs Arabella Richardson.

– Is it about sex?

– No, it is about 10:30, Mr. Foscarelli.

В советской версии фильма данный диалог звучит следующим образом:

– Эй, что вы там читаете, мистер Бэддоуз?

– «Пленница Любви», мисис Арабелла Ричардсон.

– Сейчас около шести?

– Нет, около 10:30, мистер Фоскарелли.

Один из персонажей на расслышал слово «sex» и перепутал его с числом «six». Такая путаница и последовавший нелепый ответ рассмешили сыщика. Очевидно, что советские переводчики сочли подобный разговор неуместным для кинофильма и намеренно опустили шутку. Однако это решение привело к обратному эффекту: у зрителя возникло недоумение, поскольку мотивация смеха персонажа осталась непонятной.

В современной России список причин переводческого вмешательства пополнился упоминанием в фильме нетрадиционных сексуальных отношений. Запрет коснулся первого открытого ЛГБТ-персонажа киновселенной «Марвел» в фильме «Мстители: Финал» (2019). В одной из сцен фильма мужчина рассказывает о свидании с парнем:

– I went on a date the other day <…> He cried as they were serving the salads.

Создатели фильма объясняют, что представители сексуальных меньшинств существуют в киновселенной «Марвел», так как они существуют и в реальной жизни. Чтобы избежать обвинений в нарушении закона, российские переводчики опустили упоминание об однополых отношениях:

– Недавно был на ужине <…> Он расплакался над тарелкой салата.

В 2014 году в России был принят закон о запрете нецензурной лексики в произведениях литературы и искусства, предназначенных для публичного использования и демонстрации [7]. Соответственно, наличие в иностранном фильме такого рода лексики накладывает на переводчиков обязательство нейтрализовать вульгаризмы. В профессиональном переводческом сообществе существует ряд правил передачи нецензурной лексики. Так, слова «большой четверки» и их производные никогда не используются при переводе и заменяются грубыми, но печатными аналогами. Другие русские вульгаризмы могут употребляться при дубляже, если заказчики перевода посчитали это уместным. Рассмотрим пример из фильма «Пипец» (2010), речь персонажей которого изобилует нецензурной лексикой. Данный фильм вышел в российский прокат до принятия закона 2014 года, поэтому было создано два варианта профессионального дубляжа: один – для широкой аудитории, который показывали во всех кинотеатрах страны; другой вариант – с сохранением нецензурной лексики, показы которого проходили только в рамках специальных ночных сеансов в ограниченном количестве артхаусных кинотеатров. Сравним оригинал и два варианта дубляжа:

– It's not even hero. It's just fucking psycho.

– But he had the expensive shit that doesn't exist.

– If he was our friend, no one would ever fuck with us again.

Дубляж с цензурой:

– Это не герой, а фигов психопат.

– Зато у него была куча прибамбасов.

– Если он наш друг, никто никогда нас не тронет.

Нецензурный вариант дубляжа:

*– Это не герой, а какой-то е****ко.*

*– Зато у него было до х** прибамбасов.*

*– Если он наш друг, до нас не будут дое****ться!*

Конечно, в 2026 году официальный нецензурный вариант дубляжа не мог бы существовать.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что в нашем дипломном исследовании мы не только анализируем причины и способы переводческого вмешательства в текст оригинала, но и предлагаем варианты адекватного перевода тех фрагментов, которые были опущены или искажены по цензурным соображениям.

Список литературы

1. Лазарев В. Н. Цензура / В. Н. Лазарев, И. Е. Иванов // Большая советская энциклопедия. – 3-е изд. / гл. ред. А. М. Прохоров. – Т. 28. Франкфурт-Чага. – Москва: Советская энциклопедия, 1978. – 489 с.

2. Марцоха И. Е. Институт цензуры в информационной правовой политике России: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук: 23.00.02 / И.Е. Марцоха; Ростовский юридический институт МВД РФ. – Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.

3. Туманов А. И. Цензура в кинематографе как инструмент информационного противоборства / А.И. Туманов // Социально-политические науки. – 2019. – № 6. – С. 44–50.

4. Фомин В. И. Кино и власть: Советское кино: 1965–1985 годы. Документы, свидетельства, размышления / В. И. Фомин под ред. А. А. Нуйкина. – М.: Материк, 1996. – С. 170.

5. Конституция Российской Федерации: [принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01 июля 2020 г.] // КонсультантПлюс – законодательство РФ: кодексы, законы, указы, постановления Правительства Российской Федерации, нормативные акты. – URL: https: // www.consultant.ru /document / cons_doc_LAW_28399 / f703218d9357338507052de484404828b3da468e / (дата обращения: 11.03.2026).

6. Федеральный закон от 22.08.1996 № 126-ФЗ «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» // СЗ РФ. – 1996. – № 35 (ч. 2). – Ст. 4136.

7. Федеральный закон от 05.05.2014 № 101-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка» // СЗ РФ. – 2014. – № 19 (ч. 2). – Ст. 2306.

Вахрушева Марина Андреевна, mary.vakhrusheva@yandex.ru, Удмуртский государственный университет,
Научный руководитель – Мерзлякова Наталия Павловна, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

КНИЖНЫЙ БЛОГ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДА

Аннотация. В статье рассматривается книжный видеоблог как новый и малоизученный объект перевода. Анализируются место книжного блога в системе интернет-коммуникации и его жанровые характеристики. Видеоблог описывается как креолизованный текст с полной степенью креолизации. Выявляются лингвостилистические особенности книжных видеоблогов и связанные с ними переводческие проблемы. Предлагаются стратегии перевода для сохранения устно-письменной гибридности, адаптации терминов книжного сообщества и передачи идиостиля блогера.

Ключевые слова: книжный видеоблог, перевод, креолизованный текст, интернет-дискурс, стратегии перевода, компьютерно-опосредованная коммуникация, идиостиль.

В настоящее время книжные блоги, особенно в формате видео, стали одним из ключевых каналов литературной коммуникации. Миллионы зрителей смотрят обзоры, рекомендации и разборы книг, доверяя мнению блогеров зачастую больше, чем профессиональным критикам. Однако, несмотря на это, перевод книжных видеоблогов остается новой и малоизученной областью в современном переводоведении. Этим обусловлена актуальность данного исследования. Цель работы – выявить и систематизировать стратегии перевода книжного видеоблога как особого типа текста. Материалом послужили видеоблоги на английском языке, среди которых можно выделить блоги Джека Эдвардса, Хейли Фам и Сары Кэролли, посвященные обзорам современной литературы.

Прежде чем говорить о переводе, необходимо определить, к какому типу текста относятся книжные видеоблоги. В современной лингвистике общение в интернете определяется как компьютерно-опосредованная коммуникация (Computer-Mediated Communication). Л. Ю. Щипицина вводит следующее определение: это «деятельность людей по обмену текстовыми и другими знаковыми сообщениями, опосредованная связанными в сеть компьютерами» [1]. Этот тип общения, сформировавшийся в конце XX века, сегодня постепенно вытесняет традиционные устные формы (разговор лицом к лицу, телефонные переговоры) и порождает новые жанры, не имеющие аналогов в офлайн-среде. Совокупность текстов, порождаемых в этой среде, называют интернет-дискурсом – динамичной системой, обладающей специфическими лингвистическими характеристиками. Интернет-дискурс не является однородным и распадается на множество субдискурсов: чат-дискурс, форумный дискурс, дискурс социальных сетей и блог-дискурс [2].

Для системного описания этих феноменов Л. Ю. Щипицина выделила несколько ключевых параметров медийных жанров: креолизованность (мультимедийность) – способность текста сочетать вербальные и невербальные компоненты; гипертекстуальность – организация текста в виде сети свя-

занных между собой блоков через гиперссылки; интерактивность – способность коммуникантов влиять на содержание и форму текста через комментарии, лайки и репосты; квазисинхронность – хотя блоги относятся к асинхронным жанрам, высокая частота обновлений и оперативность комментирования создают эффект общения в реальном времени [1]. Что касается жанровой природы, то, согласно работе Д. А. Шляхова, блог следует рассматривать как макрожанр интернет-коммуникации, а отдельные публикации – посты – как микрожанры [3]. Это деление не является жестким: в рамках одного блога могут пересекаться несколько микрожанров, что напрямую влияет на выбор переводческих стратегий. Для книжного блога наиболее релевантны такие микрожанры, как пост-рецензия, пост-рекомендация и пост-эссе.

Поскольку данное исследование посвящено видеоблогам, остановимся на их специфике подробнее. Традиционная лингвистика долгое время изучала в основном вербальные (словесные) тексты. Однако в современной науке все чаще говорят о текстах смешанного типа. Видеоблог представляет собой креолизованный текст – текст, в котором вербальные (речь, субтитры) и невербальные компоненты (мимика, жесты, видеоряд) образуют единое смысловое целое [4]. Важно различать близкие, но не тождественные понятия. Термин «креолизованный текст» был введен Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым для обозначения текстов, в которых вербальная часть подкрепляется иконической (например, в плакатах и комиксах) [5]. Поликодовый текст – более широкое понятие, предложенное А. Г. Сониным. Оно подразумевает объединение в единое целое элементов любых двух и более разных семиотических систем, например, вербального текста, графики, видео и анимации [6]. В данной работе видеоблог рассматривается как креолизованный текст, под которым понимается любая поликодовая структура с полной степенью сращения вербального и невербального компонентов.

В теории креолизованных текстов М. В. Фискова выделяет три степени креолизации [7]. Нулевая степень – невербальные компоненты отсутствуют или не несут смысловой нагрузки; текст полностью понятен без них. Частичная степень – вербальная и невербальная части относительно автономны; невербальные элементы факультативны, их удаление не приводит к полной потере смысла (например, в газетных статьях с иллюстрациями). Полная степень – вербальный и невербальный компоненты неразрывно связаны; удаление любого из них делает текст непонятным. Видеоблог, как показано выше, относится к текстам с полной степенью креолизации, поскольку смысл текста теряется, если убрать видео или звук.

Для уточнения специфики видеоблога исследователи Д. М. Глазырин и И. К. Федорова провели его сравнение с кинотекстом по восьми параметрам [4]. Ключевые отличия: позиция автора в видеоблоге – непосредственная (блогер сам в кадре, говорит от себя), в кино – опосредованная (автор скрыт за работой режиссера и актеров); коммуникация строится по схеме «один человек – группе людей», в отличие от кино, где за созданием текста стоит целая группа профессионалов. Именно эта специфика создает уникальные переводческие проблемы. В отличие от киноперевода, где переводчик имеет дело с финальным продуктом, при переводе видеоблога необходимо сохранить эффект спонтанности, непосредственности и личного присутствия автора.

Язык блогов представляет собой уникальный гибрид. Следует отметить, что перечисленные ниже черты были выделены исследователями на материале письменных блогов. В видеоблоге как устном жанре они трансформируются, но сохраняют узнаваемую основу. Исследователи отмечают ряд особенных черт [2][3][8]. Смешение стилей: разговорный тесно переплетается с публицистическим. Это создает эффект доверительной беседы на общественно значимые темы. Диалогичность: блогер постоянно обращается к зрителю, использует местоимения второго лица (*ты, вы*), задает риторические вопросы, побуждая к комментариям. Эмоциональность ярко выражена, часто гиперболизирована. Лексические маркеры: активное использование сленга (*крутой, отпад; cool, insane*), аббревиатур (*ИМХО, TBR, LOL*), графонов (намеренное искажение слов для передачи произношения: *чё, ничо; gonna, wanna*) и эмотиконов. Как отмечает А. А. Баркович, эти средства выполняют в письменной речи компенсаторную функцию, замещая отсутствующие просодические элементы – интонацию, тембр, громкость [2].

Особо важной для перевода является концепция американского исследователя Д. Бойда, которая называет блог «цифровым телом» автора [9]. Согласно его исследованию, блог – это не просто текст, а продолжение человека в пространстве глобальной сети, средство самовыражения и формирования идентичности. Следовательно, при переводе необходимо сохранить идиостиль блогера, его индивидуальную манеру речи, чувство юмора и общую эмоциональную тональность.

На основе анализа теоретической литературы выделены три группы переводческих проблем.

Первая проблема – передача устно-письменной гибридности. Речь блогера спонтанна, изобилует эллипсисами, междометиями, словами-паразитами. При переводе на письмо (субтитры) важно сохранить ее живую, разговорную фактуру. Например, фраза *So, like, um, this book... it totally blew my mind, honestly*. Буквальный перевод (*Итак, как бы, эм, эта книга... она полностью взорвала мой разум, честно*) звучит неестественно. Предлагаемое решение – замена английских дискурсивных маркеров на русские (*Ну... эта книга – она просто... у меня снесло крышу*) и использование разговорной идиомы *снесло крышу* для передачи экспрессии.

Вторая проблема – адаптация терминов и жаргонизмов книжного сообщества. Например, предложения *This month's **TBR** is insane. I've got a massive **book haul***. «TBR» (To Be Read) – список книг к прочтению, «bookhaul» – видео, в котором блогер показывает недавно купленные книги. Буквальный перевод (*добыча книг*) не передает жанровой специфики. Оптимальное решение – введение пояснения (*список книг на этот месяц*) и калькирование с кавычками (*добыча*).

Третья проблема – сохранение идиостиля и личного присутствия блогера. Это самая сложная задача. Например, фраза *I literally can't even* в английском интернете означает состояние, когда эмоции настолько сильны, что человек не может подобрать слов. Буквальный перевод лишен смысла. Предлагаемое решение – использование русской разговорной фразы *у меня просто нет слов*, которая передает тот же эмоциональный посыл.

Таким образом, эффективными переводческими приемами в этих случаях выступают компенсация, функциональная замена, генерализация и описательный перевод.

В завершение обозначим несколько направлений для дальнейшей работы. Первое – разработка типологии стратегий перевода для разных микрожанров книжного блога. Очевидно, что перевод поста-рецензии и поста-рекомендации потребует разных подходов. Второе – изучение перевода блогов в других языковых парах (например, немецкий–русский). Третье – создание методических рекомендаций для переводчиков видеоконтента, что может быть востребовано в индустрии. Таким образом, книжный видеоблог – это перспективный и малоизученный объект переводоведения, лежащий на стыке медиалингвистики, дискурсивного анализа и теории перевода. Его изучение требует нового инструментария, выходящего за рамки традиционного киноперевода.

Список литературы

1. Щипицина Л. Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: лингвистический аспект. – Архангельск: ПГУ, 2010. – 192 с.

2. Баркович А. А. Интернет-дискурс: коммуникативно-прагматический аспект. – Минск: БГУ, 2015. – 210 с.

3. Шляхов Д. А. Блог как макрожанр интернет-дискурса // Жанры речи. – 2017. – № 2. – С. 89–96.

4. Глазырин В. А., Федорова Л. В. Видеоблог как креолизованный текст: проблемы перевода // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 465. – С. 34–41.

5. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 71–81.

6. Сонин А. Г. Поликодовые тексты: проблемы и перспективы изучения // Вопросы языкознания. – 2016. – № 2. – С. 44–51.

7. Фиськова М. В. Степени креолизации текста в интернет-коммуникации // Филологические науки. – 2018. – № 3. – С. 112–119.

8. Колокольцева Т. Н. Специфика речевого жанра блога // Интернет-лингвистика. – Саратов: ИЦ «Наука», 2014. – С. 55–63.

9. Boyd D. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. – New Haven: Yale University Press, 2018. – 296 p.

Викулова Диана Фаритовна, dubbledividivi@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Килина Лилия Фаатовна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ КОММЕНТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ РКИ НА УРОВНЯХ А1–А2: РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКА «ПРИВЕТ, РОССИЯ!»)

Аннотация. Исследование посвящено адаптации историко-лингвистического комментария (ИЛК) для начального уровня изучения русского языка как иностранного. Цель работы – теоретически обосновать эффективность использования ИЛК как средства развития языковой и лингвистической компетенций при освоении РКИ. Объектом исследования является историко-лингвистическое комментирование в обучении РКИ. В ходе исследования использовались описательный и сравнительно-исторический методы, а также методы моделирования и разработки мультимедийных материалов. Результатом является макет электронного образовательного ресурса, интегрирующего принципы ИЛК в учебный процесс.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения РКИ, историко-лингвистическое комментирование, лингвистическая компетенция.

Историко-лингвистический комментарий – это «ознакомительное повествование учителя о фактах, относящихся к истории изучения того или иного лингвистического явления, или (что чаще всего) этимологическая справка» [2, с. 33]. Его ключевая задача состоит в предоставлении исторических сведений об изучаемых языковых явлениях. Как отмечают профессора В. М. Лейчик и Е. А. Никулина, на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному не целесообразно давать общие сведения о роли языка, необходим краткий исторический обзор, поскольку понимание современного состояния русского языка невозможно без знания его развития начиная хотя бы с X века, когда в язык активно проникали церковнославянизмы и формировались важные языковые особенности [3, с. 28]. Именно историко-лингвистическое комментирование (ИЛК) позволяет эффективно реализовать предложенный учёными подход к обучению, поскольку даёт возможность наглядно продемонстрировать связь современного состояния языка с его историческим развитием. Этот методический инструмент помогает обучающимся не только механически запоминать языковые нормы, но и понимать причины их возникновения, что играет немаловажную роль в освоении языка.

Итак, историко-лингвистическое комментирование – перспективный инструмент в методике преподавания русского языка как иностранного, который помогает связать современные языковые нормы с их историческим развитием. Благодаря ИЛК студенты лучше понимают логику языка и проявляют больший интерес к его изучению. В то же время проблема применения ИЛК в практике преподавания РКИ остаётся малоизученной, особенно применительно к начальному уровню.

Ю. И. Бокатина рассматривает 3 вида ИК на основе характера объекта знаний о языке:

1. Историческое комментирование лингвистических фактов.
2. Историческое комментирование лингвистических понятий.
3. Историческое комментирование лингвистических закономерностей [1].

Можно выделить следующие аспекты исторического комментирования: этимологический, культурный, фонетический, графический, морфологический, лексический, фразеологический, синтаксический, стилистический.

В рамках практического применения историко-лингвистического комментирования нами разрабатывается комплекс учебных материалов на образовательной платформе Яндекс Доски. Данные материалы создаются с учетом методических принципов учебника «Привет, Россия» (элементарный уровень) и включают:

1. Интерактивные задания.
2. Инфографики.
3. Мультимедийные презентации.
4. Тренировочные упражнения.

Разработки структурированы по определенным темам каждого урока. Особое внимание уделяется адаптации историко-лингвистического материала под уровень языковой подготовки обучаю-

щихся, чтобы обеспечить его доступность и эффективность в процессе освоения русского языка как иностранного.

Распределение тем согласно урокам учебника: урок 1 – «Редукция гласных», урок 2 – «История буквы Ё», «Звуки [ж], [ш], [ц], [ч’], [щ’], [й’]», «Мягкий знак», «Редукция Е и Я», «Род имен существительных», урок 3 – «Множественное число существительных», урок 4 – «Числа 11–20», «Времена года», урок 5 – «Парные предлоги в- и во-», «Числа 21–100», урок 6 –«Прилагательные», урок 7 – «Глаголы движения *идти* и *ехать*», «Числа 100–1000», урок 8 – «Порядковые числительные», «Глаголы движения *ходить* и *ездить*», урок 9 – «Родительный падеж существительных», «Сочетание числительных с существительным *час*», урок 10 – «История слова *солнце*», «Производные *солнечный* и *солнечно*», урок 11 – «Спряжение глаголов *написать, перевести*», урок 12 – «Спряжение глаголов *помогать I НСВ* и *помочь I СВ*», «Сочетание числительных со словом *год*».

Приведем пример ИК по теме «Числа 11–20» (тема 4 урока из учебника «Привет, Россия!», элементарный уровень): «Давайте рассмотрим интересное правило образования чисел от 11 до 19 в русском языке. Древнерусский язык был устроен немного иначе. Раньше для обозначения этих чисел люди использовали три слова сразу. Например, чтобы сказать *одиннадцать*, говорили *один на десятé*. *Один* – это первая цифра, *на* – специальный предлог, *десятé* – особая форма слова *десять*. Получается, что говорили буквально «один сверх десяти». И даже ударения в этом выражении были на двух словах. Со временем язык изменился. Люди стали произносить эти числа по-новому. Теперь мы говорим *одúннадцать*, и ударение только на втором слоге (*одúн на десятé* и *одúннадцать*). Такое изменение произошло потому, что со временем люди начали произносить эти числа короче и удобнее».

В дальнейшем процессе изучения числительных (в диапазоне 20–99) обучающиеся часто обращают внимание на необычное слово *сорок*, которое явно отличается от других числительных, оканчивающихся на *-дцать*. Данная ситуация создаёт естественную потребность для знакомства с историко-лингвистическим комментарием: «В отличие от регулярной системы образования числительных, которые оканчиваются на *-дцать*, слово *сорок* имеет особую историю. Оно пришло из древнерусского языка и изначально обозначало мешок, в который складывали связку из 40 шкур животных для торговли или пошива одежды. Эти связки так и называли – *сороки*».

Для эффективного усвоения историко-лингвистического комментария о происхождении числительного *сорок* целесообразным будет использовать инфографику, которая позволит наглядно продемонстрировать эволюцию существительного со значением связки шкур до современного числительного. Визуальное представление материала поможет студентам лучше понять связь между историей торговли Древней Руси и развитием языка, а также запомнить особенности употребления числительного.

После изучения темы «Сочетание числительных со словом *год*» и знакомства с историко-лингвистическим комментарием предлагаем несколько заданий для закрепления правила на практике. Они помогут отработать употребление форм *год/года/лет* в типичных речевых ситуациях – прежде всего при обозначении возраста людей и животных:

Задание 1. Вставьте в пропуски *год, года* или *лет*:

1. Моей кошке один _____.
2. Моему брату два _____.
3. Моей учительнице тридцать пять _____.
4. Моему дяде сорок _____.
5. Моей тёте двадцать три _____.
6. Моему племяннику четыре _____.
7. Моей двоюродной сестре одиннадцать _____.
8. Моему соседу пятьдесят _____.
9. Моей собаке семь _____.
10. Моему ребёнку шесть _____.

Задание 2. Распределите следующие числа на три группы в зависимости от того, с какой формой слова *год* они употребляются.

Группа 1 (год):

Группа 2 (года):

Группа 3 (лет):

Числа для сортировки: 1, 3, 5, 11, 21, 33, 46, 50, 54, 61, 68, 72, 84, 90, 94.

Практическое применение данных материалов позволит не только повысить качество усвоения языкового материала, но и сформировать устойчивый интерес к изучению русского языка, углубить понимание его системных особенностей и закономерностей развития.

Список литературы

1. Бокатина Ю. И. Историческое комментирование как средство формирования лингвистического мировоззрения и культуроведческой компетенции школьников [Электронный ресурс]. – 2006. – URL: http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Bokatina.pdf (дата обращения 10.05.2026).
2. Габидуллина А. Р. Педагогическая лингвистика: учебное пособие для студентов вузов. – Горловка: ГГПИИЯ, 2011. – 197 с.
3. Лейчик В. М., Никулина Е. А. Модернизация обучения русскому языку в иноязычной аудитории // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 3. – С. 28–33.

Габдрахманова Рената Альбертовна, rena.ga.2375@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Рябкова Ирина Павловна, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ: КАЧЕСТВО ПЕРЕВОДА, ПРАКТИКИ ПОСТРЕДАКТИРОВАНИЯ И ПОЗИЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье рассматривается влияние технологий искусственного интеллекта (ИИ) на аудиовизуальный перевод. Объектом исследования выступают переводы аудиовизуального контента, выполненные с помощью современных систем машинного перевода. Цель работы – оценка качества перевода, анализ практик постредактирования, определение отношения профессионального сообщества переводчиков к внедрению ИИ-технологий в сферу АВП. В исследовании использован метод сопоставительного анализа. Результаты показали, что ИИ испытывает трудности при передаче юмора и культурных нюансов. Это обуславливает необходимость постредактирования как неотъемлемого этапа перевода.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ, машинный перевод, МП, постредактирование, аудиовизуальный перевод, АВП, качество перевода.

Несомненно, развитие искусственного интеллекта (ИИ) стало одним из ключевых факторов трансформации современной цифровой среды, что затронуло практически все сферы человеческой деятельности. Закономерно, что переводческая отрасль тоже претерпевает некоторые изменения, поскольку внедрение ИИ-технологий существенно влияет как на понимание переводческих компетенций, так и на практику межъязыковой коммуникации. Кроме того, появление и стремительное совершенствование систем машинного перевода (МП), функционирующих на базе алгоритмов искусственного интеллекта, обозначило новый этап в развитии отрасли.

Особое значение в данном контексте приобретает развитие технологий, ориентированных на обработку аудиовизуального контента. Современные программные решения способны не только осуществлять перевод письменных текстов, но и выполнять распознавание речи, автоматическую транскрипцию и перевод аудио- и видеоматериалов. Это обеспечивает более широкий и оперативный доступ к мультимедийному контенту, одновременно трансформируя профессиональную среду переводчиков, а также специалистов в области озвучивания и дубляжа.

Несмотря на наличие значительного числа исследований, посвящённых истории развития искусственного интеллекта и его интеграции в системы машинного перевода, а также изучению аудиовизуального перевода как самостоятельного направления, комплексный анализ влияния ИИ на перевод аудиовизуальных текстов остаётся недостаточно разработанным.

С момента первых попыток создания искусственного интеллекта наметилось множество подходов к определению данного феномена. В рамках заявленной темы наибольший интерес представляет подход, сформулированный в документе Европейского союза. Его разработчики относят ИИ к системам, демонстрирующим разумное поведение, которое заключается в анализе окружающей среды и совершении действий – с некоторой степенью автономии – для достижения поставленных целей [1]. Такое определение наиболее полно отражает роль ИИ в АВП как деятеля, который распознает материал и генерирует субтитры или озвучивает текст.

Нельзя не согласиться с тем, что с совершенствованием компьютерных технологий все больший интерес приобретают практики постредактирования, т.е. процесса «ревизии и внесения корректив в МП с целью улучшения его качества для использования в конкретной коммуникативной ситуации» [2]. В последние годы системы нейронного машинного перевода (НМП) достигли заметного прогресса. Их способность обучаться и генерировать переводы на основе огромных массивов данных позволила существенно повысить качество перевода по сравнению с более ранними подходами, основанными на правилах или статистике. Тем не менее, проблема с сохранением прагматической адекватности в переводах ИИ все еще актуальна как никогда.

В ответ на данные вызовы, Международная организация по стандартизации (International Standards Organization, ISO) опубликовала стандарт по постредактированию – ISO 18857:2017 (Translation services – Post-editing of machine translation output – Requirements), в котором выделяются два типа постредактирования: легкое и полное. Данный стандарт квалифицирует лёгкое постредактирование как процесс, направленный на достижение простого понимания текста, без стремления создать продукт, сравнимый с переводом, выполненным человеком, а полное постредактирование – как процесс, направленный на получение продукта, сопоставимого с переводом, выполненным человеком [3]. Выбор типа постредактирования в значительной степени определяет итоговое качество перевода. Подобное особенно важно в контексте аудиовизуального перевода, где интерпретация играет ключевую роль, как в обеспечении успешной коммуникации, так и в передаче эстетических и культурных нюансов. В связи с этим переводчику необходимо четко соотносить тип постредактирования с целью перевода, особенностями аудиовизуального текста и характеристиками целевой аудитории.

В настоящем исследовании под аудиовизуальным переводом (АВП) понимается процесс, при котором вербальная информация передаётся в сочетании с визуальными и аудиальными компонентами – изображением, интонацией, музыкой, мимикой. Традиционно к АВП относят дубляж, закадровый перевод и субтитрирование [4].

В заявлении Федерации аудиовизуальных переводчиков Европы (“AVTE Statement on Generative Artificial Intelligence”) подчеркивается, что основная проблема ИИ-перевода заключается в его архитектуре – предсказании следующего слова без осмысленного понимания контекста. Это объясняет неспособность машин адекватно учитывать культурные, социальные и визуальные компоненты, критически важные для качественного аудиовизуального перевода. Кроме того, федерация обращает внимание на трансформацию роли переводчика в эпоху MTPE (machine translation post-editing – постредактирования машинного перевода). Несмотря на распространённое мнение, что редактирование машинного текста требует лишь незначительных правок, реальная практика показывает необходимость глубокого понимания контекста, стилистики и культурных особенностей оригинала [5].

На сегодняшний день в аудиовизуальном переводе существует только один способ постредактирования машинного перевода форматирование субтитров и их последующее озвучивание системой.

С учётом того, что большинство современных систем машинного перевода обладают схожим функционалом, реализация данного подхода не представляет значительной технической сложности. Основное ограничение, как правило, связано с условиями доступа: функции постредактирования в ряде случаев доступны только в платных версиях сервисов. В связи с этим в рамках настоящего исследования были отобраны три системы, различающиеся как по функционалу, так и по условиям использования:

1. Встроенный переводчик от Яндекс браузера. В его функционал входят: закадровый одно- или двухголосый перевод видео; технология живых голосов, которая позволяет сохранить тембр, ритм и интонации говорящего; интерактивные субтитры, позволяющие в режиме реального времени узнать перевод необходимого слова. Возможность постредактирования не предусмотрена [6].

2. Нейросеть HeyGen. Здесь можно выделить следующие технические возможности: дубляж видео более чем на 40 языков. Во время дублирования нейросеть адаптирует движение губ человека под новую аудиодорожку и имитирует тембр голоса из оригинального ролика. Функция постредактирования включена в платный сегмент сервиса [7].

3. Отечественный сервис локализации видеоконтента Speek.io производит перевод более чем на 20 языков. Среди бесплатных функций можно выделить: быструю транскрипцию видео и возможность постредактирования, а также дальнейшее переозвучивание текста [8].

Для оценки возможностей данных систем был проведен сравнительный анализ переводов фрагмента из псевдодокументального фильма от Netflix «Канк о Жизни» (2024). В центре повествования находится репортер Филомена Канк, которая затрагивает различные аспекты человечества

и обращается к фундаментальным вопросам устройства мира – от теории Большого взрыва до появления искусственного интеллекта. В ее монологах присутствует не только фактическая информация, но также вымыслы и специфичный английский юмор. Все это дополняется необычными интервью, в рамках которых она беседует с представителями британского научного общества [9].

Так, например, в беседе с профессором, преподавателем истории Ф. Канк задает волнующий ее вопрос, но получает не совсем тот ответ, на который рассчитывала.

Оригинал: “What was the Soviet Onion?”

Яндекс: «Чем был Советский Союз?»

HeyGen: «Что такое советский лук?»

Speeek.io: «Что такое Советский Союз?»

В данном примере неверная интерпретация ключевой единицы “Soviet Onion”, которая в оригинале является намеренным искажением реалии “Soviet Union”, ведет к потере комического эффекта. Яндекс и Speeek.io столкнулись с трудностями при передаче игры слов и распознавании омофона. Обе системы исправили выражение на «Советский Союз» и тем самым нивелировали юмористический эффект, основанный на недопонимании. Нейросеть HeyGen, напротив, передала выражение буквально как «советский лук», что привело к утере аллюзии на политическую реалию.

Оригинал: “I don’t want to be rude, but I think you’re mansplaining a bit.”

Яндекс: «Я не хочу показаться грубой, но мне кажется, что вы немного преувеличиваете».

HeyGen: «Не хочу грубить, но, по-моему, вы сейчас менсплейните».

Speeek.io: «Не хочу показаться грубой, но мне кажется, вы немного менсплейните».

Стоит обратить внимание на перевод неологизма “mansplaining”. Согласно Cambridge Dictionary, “mansplaining is the act of explaining something to someone in a way that suggests that they are stupid; used especially when a man explains something to a woman that she already understands”[10]. В переводе Яндекса наблюдается смысловое развитие, которое приводит к выраженной прагматической ошибке. Смещение основного значения неологизма в сторону гиперболизации не соответствует ни коммуникативному намерению героини, ни комическому эффекту реплики. Системы HeyGen и Speeek.io предлагают транслитерированный вариант «мейнсплейните». Подобное решение сохраняет связь с оригиналом, но оказывается непонятным для большей части русскоязычной аудитории.

Таким образом, данные примеры подтверждают, что при переводе аудиовизуального контента с элементами юмора системы ИИ сталкиваются с невозможностью интерпретировать полисемантику, социокультурные коннотации и авторские намерения, что делает постредактирование необходимым этапом обеспечения качества перевода.

Список литературы

1. European Commission. Communication from the Commission. Artificial Intelligence for Europe {SWD(2018) 137 final}. – URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52018SC0137

2. Хромова А.А, Лукманова Р.Р. Постредактирование англо-русского машинного перевода: проблемы, методы и оптимизация // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – №3. [Электронный доступ]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/postredaktirovanie-anglo-russkogo-mashinnogo-perevoda-problemy-metody-i-optimizatsiya

3. Translation services – Post-editing of machine translation output – Requirements (ISO 18857:2017). – URL: https://www.iso.org/standard/62970.html

4. Cintas H.D. Audiovisual Translation: An Overview of its Potential // New Trends in Audiovisual Translation. Bristol: Multilingual Matters, 2009. P. 1–20.

5. AVTE Statement on Generative Artificial Intelligence. – URL: https://avteurope.org/avte-statement-on-generative-artificial-intelligence

6. Перевод видео в Яндекс Браузере. – URL: https://yandex.ru/project/browser/streams/technology

7. Официальный сайт сервиса HeyGen [Электронный ресурс]. – URL: https://en-heygen.com

8. Официальный сайт сервиса Speeek.io. – URL: https://speeek.io/en

9. Cunk on Life (2025). – URL: https://www.netflix.com/title/81730530

10. Cambridge Dictionary. – URL: https://dictionary.cambridge.org/

Домрачева Ксения Ивановна, kd29104@icloud.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Татьяна Вячеславовна Зверева, профессор, д. филол. н., Удмуртский государственный университет

КИНЕМАТОГРАФИЧНОСТЬ РОМАНА Ю. Н. ТЫНЯНОВА «СМЕРТЬ ВАЗИР-МУХТАРА»

Аннотация. В статье анализируется кинематографичность романа Ю. Н. Тынянова «Смерть Вазир-Мухтара». Объектом исследования являются монтажные приёмы, такие как смена планов, контрастный, параллельный, ретроспективный монтаж, стоп-кадр. Задача исследования заключается в выявлении художественных функций монтажа в организации повествования. Результатом анализа стал вывод о том, что монтажные приемы выступают в роли структурообразующего принципа, определяющего ритм, композицию и смысловую многомерность текста.

Ключевые слова: Ю. Н. Тынянов, «Смерть Вазир-Мухтара», кинематографичность, монтаж, наррация.

Исследование взаимодействия литературы и кинематографа начинается в 1920-х гг. В этот период кинематограф становится предметом активной творческой рефлексии не только деятелей кино, но и профессиональных писателей. Особое место в осмыслении этого диалога искусств принадлежит русским формалистам.

Юрий Тынянов (писатель, литературовед и одновременно теоретик кино, работавший сценаристом) в своих работах «Об основах кино», «Кино – слово – музыка» и «О сценарии» заложил фундаментальные принципы анализа киноязыка и его соотношения с литературой. Комплексное исследование кинематографических аспектов тыняновских произведений остаётся недостаточно изученным, что открывает перспективу для междисциплинарного анализа на стыке литературоведения и теории кино.

Роман «Смерть Вазир-Мухтара» представляет собой модернистское повествование, в центре которого находится фигура Александра Сергеевича Грибоедова. С персидского языка «Вазир-Мухтар» переводится как «главный посол», именно так назначенного послом Российской империи в Персии Грибоедова величали при персидском дворе. Литературный критик Юрий Сапрыкин назвал роман Тынянова книгой о «переломившемся времени»: внезапно изменившаяся историческая эпоха не принимает человеческий тип, к которому принадлежит герой, и обрекает его на гибель [3]. Грибоедов выступает здесь как человек, оставшийся в предшествующем времени, – «лишний» в настоящем, уже «мертвый», но его финал пока еще отсрочен. Перед читателем развернута «хроника необъявленной смерти, медленного и неумолимого ухода из жизни, в которой для этого человека не осталось места» [3]. Тыняновский герой и сам это понимает: «Умею ли я писать? Ведь у меня есть что писать. Отчего же я нем, нем, как гроб?» [5] Ключевая тема романа – тема немоты – воплощена в этом трагическом вопросе Грибоедова. Весь роман воспринимается как затянувшийся прыжок над бездной, чему соответствует особая стилистика: избыточная орнаментальность и нарочитая замедленность действия.

Современные исследователи выделяют целый комплекс кинематографических приемов, адаптированных литературой. К числу наиболее распространенных относятся: смена планов, монтаж, ракурс, панорамирование, затемнение, замедленная и убыстренная съемка, а также звуковые и световые эффекты. В.А. Бодров предлагает следующее определение: «Литературная кинематографичность – это моделирование динамической ситуации наблюдения посредством комплекса приемов, используемых в кинематографическом искусстве, в том числе композиционных, визуальных и акустических, позволяющих читателю во всей полноте представить картину, описываемую автором художественного произведения, способствующих вовлечению читателя в конкретный кадр, эпизод, сцену» [1]. Особое место в этой типологии занимает монтаж, который, по словам Эйзенштейна, является одним из основных кинематографических приемов в художественной литературе [6].

В романе «Смерть Вазир-Мухтара» Тынянов использует принципы монтажа для создания многомерной и динамической картины повествования. Проследим конструктивные приемы текста и проиллюстрируем их.

1. Резкое переключение от общего плана к крупному.

Так, например, в эпизоде аудиенции у императора Николая I повествование строится следующим образом: «Николай... смотрел на Грибоедова внимательно, осмотрел его сразу всего, скользнул вверх и вниз и остановился взглядом на очках. <…> Осмотром Грибоедова он остался доволен. <…>

Грибоедов склонил голову и увидел начищенные сапоги Николая. – Меня заботит уже давно обстоятельство важности чрезвычайной» [5].

Монтаж здесь представлен как последовательное кадрирование: вначале общий план Грибоедова (скольжение ракурса вверх-вниз), затем резкое приближение – взгляд императора останавливается на очках. Далее мы наблюдаем противоположную картину: общий план императора сменяется крупным планом его сапог, которые видит перед собой склонивший голову Грибоедов. Функция данного приёма – метонимически передать подавляющую мощь государственной власти, перед которой герой вынужден склониться, видя лишь деталь обуви, а не лицо монарха, который, напротив, смотрит Грибоедову прямо в глаза, оценивая его взгляд.

2. Контрастный монтаж (резкие смены места события).

Данный тип монтажа реализуется через соположение разновременных и пространственных сцен представлен, например, в главе XII. Грибоедов описывает бюрократическую рутину в Санкт-Петербурге после гибели Грибоедова: Паскевич, действуя «в отместку», отправляет в столицу бумагу по поводу имущества покойного, где чиновник Родофиникин накладывает свою резолюцию «Продать». Вся эта сцена представляет собой картину равнодушного и расчетливого «учета» человеческой жизни. Затем следует фраза-маркер: «В Персии тоже занимались Вазир-Мухтаром» [5]. Эта короткая фраза, выступающая в роли монтажной склейки, мгновенно переносит читателя из сырого Петербурга в жаркий Тегеран. Описание резко меняется: теперь речь идет не о бухгалтерских подсчетах, а о политическом совете, который постановил «послать в Петербург Хозрева-Мирзу».

3. Параллельный монтаж, то есть одновременное развитие двух или нескольких сюжетных линий, которые чередуются.

В главе XII имеется следующий фрагмент: «Скакал курьер от шаха к Аббасу-Мирзе. Юный Борджис совершал обратное путешествие из Тегерана в Тебриз с письмом доктора Макниля полковнику Макдональду». И параллельно с этим: «Ждала Грибоедова Нина и смотрела в глаза леди Макдональд, как смотрят девушки на старших подруг» [5]. Монтажный стык строится на соположении трёх одновременных событий: передачи друг другу писем Персии и Англии, а также личного ожидания Нины. Здесь монтаж проявляет связь между мировой политикой и частной человеческой жизнью, где каждый элемент системы воздействует на положение героя.

4. Ретроспективный монтаж – вставка эпизодов из прошлого в основное повествование.

Тынянов использует краткую ретроспекцию, встроенную в поток сознания героя. Например, в главе VII, когда Грибоедов въезжает в Тебриз, его восприятие окружающего прерывается отрывочными, почти галлюцинаторными воспоминаниями: «Путь был дальний, месячный. Путь и лихорадка. И лицо Нины. Камни, версты, халаты были позади. Камень у Амамлы, могила Монтрезора... Халаты, сотни халатов ханских у Эривани... И обеды из тридцати блюд, и депутации от курдов в пестрых чалмах» [5]. Эти фрагменты прошлого вплавлены в описание настоящего момента нахождения в кабинете, передавая состояние человека, чье сознание перегружено впечатлениями и не в состоянии отделить недавнее прошлое от реальности.

5. «Стоп-кадр» – застывшее, но предельно напряжённое описание.

Приведем следующий пример. В сцене пыток «Грибоедов лежал обессиленный, ничего не понимающий. Он глубоко дышал. Его пугал только треск собственных костей, он его слышал как посторонний звук. Странно, боли никакой не было» [5]. Монтаж здесь строится на остановке динамики действия и фиксации одного, статичного образа – лежащего Грибоедова, который воспринимает треск собственных костей как посторонний звук. Функция данного приёма состоит в том, чтобы зафиксировать состояние предельного физического и душевного отчуждения героя от собственного тела, момент, когда сознание отделяется от телесной оболочки, подготавливая читателя к восприятию финальной катастрофы.

Таким образом, в ходе исследования мы выявили, что монтаж в романе Ю. Н. Тынянова «Смерть Вазир-Мухтара» выполняет ряд ключевых художественных функций. Резкое переключение от общего плана к крупному служит метонимической передаче властных отношений. Контрастный и параллельный монтаж обеспечивают мгновенную смену пространственно-временных планов, обнажая связи между бюрократической рутиной, большой политикой и человеческой судьбой. Ретроспективный монтаж и приём «стоп-кадра» позволяют передать внутреннее состояние героя.

Таким образом, кинематографические приёмы, а именно монтажные склейки, выступают в романе «Смерть Вазир-Мухтара» не только как внешнее стилистическое украшение, но и как принцип организации повествования, определяющий его ритм, композицию и смысловую многомерность.

Список литературы

1. Бодров В. А. К вопросу о кинематографических приемах в художественной литературе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2025. – № 2. – С. 200–208.
2. Размашкин И. Ю. Кинематографичность идиостиля Ю. Н. Тынянова: Композиционно-синтаксический аспект: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / И. Ю. Размашкин. – Санкт-Петербург, 2001. – 198 с.
3. Сапрыкин Ю. Правда о переломившемся времени. «Смерть Вазир-Мухтара»: Александр Грибоедов как архетип несбывшегося человека [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. – URL: https://www.kommersant.ru/doc/5979010 (дата обращения: 16.04.2026).
4. Тоддес Е. А. «Не кинограмота, а кинокультура». Кино и литература в творчестве Юрия Тынянова // Избранные труды по русской литературе и филологии / Е.А. Тоддес. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 864 с.
5. Тынянов Ю. Н. Смерть Вазир-Мухтара / Ю. Н. Тынянов. – М. : Время, 2018. – 512 с. – (Сквозь время). – 5000 экз. – ISBN 978-5-00112-112-1.
6. Эйзенштейн С. М. За кадром / С. М. Эйзенштейн // Избранные произведения: в 6 т. – М. : Искусство, 1964. – Т. 2. – С. 283–296.

Захарова Полина Павловна, pollik.zak@icloud.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Суханова Елена Владимировна, к. педагог. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ВИДЕОКОНТЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ БИБЛИОТЕКИ

Аннотация. В статье рассматривается процесс цифровой трансформации библиотечной деятельности через внедрение современных форматов, в том числе видеоконтента. Далее обосновывается актуальность использования видео как эффективного способа взаимодействия с пользователями библиотеки. Раскрываются основные доступные для библиотекарей инструменты.

Ключевые слова: видеоконтент, библиотеки, информационные продукты, цифровые технологии, библиотечные услуги, социальные сети, сервисы для видео.

Одним из ключевых факторов коммуникации в библиотечной сфере является визуализация деятельности через видео, постеры, фотографии, инфографику. Видеоконтент сегодня востребованный формат работы с аудиторией, так как позволяет быстро, ярко и позитивно донести информацию. Напомним, что под видеоконтентом понимается «совокупность всех видеороликов, размещенных на ресурсе (сайте, канале, группе)» [3]. Актуальность данного формата подачи материалов возрастает с повышением внимания к видеоконтенту, создаваемому с применением ИИ-инструментов. Это дает возможность расширить ассортимент библиотечного видеоконтента.

Для библиотек создание качественного видеоконтента превращается в жизненную необходимость – это позволяет оставаться конкурентоспособными в условиях цифровой среды. Кроме того, видеоконтент должен, по возможности, не уступать в информативности текстовым форматам. По мнению специалистов, он становится инструментом формирования «цифрового лица» библиотеки. При этом важно понимать: качество создаваемого продукта напрямую влияет на уровень доверия со стороны пользователей. Как отмечает С. Н. Попова, «использование видеоматериалов позволяет не только информировать о новых поступлениях, но и эффективно популяризировать культурное наследие, хранящееся в фондах федеральных и региональных библиотек» [2]. Сегодня видео становится связующим звеном между современными технологиями и традиционными ценностями. А сложившаяся ситуация требует от библиотечного специалиста дизайн-грамотности, навыков работы с видеоредакторами и инструментами для создания интерактива.

В рамках изучения данной темы нами был проведен сравнительный анализ видеоконтента, представленного на платформе «ВК Видео» в официальных группах семи российских библиотек: Российской государственной библиотеки (РГБ), Российской национальной библиотеки (РНБ), Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина, Национальной библиотеки Удмуртской Республики, Государственной универсальной областной научной библиотеки им. А.И. Герцена, Детской библиотеки ЦБС города Можги «Буратино» и Большесибинской сельской библиотеки имени И. Гаврилова. Нам

было интересно, какого формата и направленности видеоконтент используется библиотеками разного уровня. Наш анализ не может быть объективным в силу малой выборки, но сложит общее представление о видеоформатах подачи информации.

«ВК Видео» – одна из ведущих российских платформ для размещения и просмотра видеоконтента, интегрированная в популярную социальную сеть «Вконтакте». Её выбрали для анализа по следующим причинам:

- широкая аудитория (включая молодежь и старшее поколение);
- инструменты для анализа просмотра и вовлеченности;
- встроенные функции для создания коротких и длинных видео, прямых эфиров, а также интерактивных элементов;
- доступность для библиотек любого масштаба – от федеральных до сельских.

Так, федеральные библиотеки (РГБ, РНБ, Президентская библиотека им. Б. Н. Ельцина) чаще всего размещают видеоконтент с открытыми лекциями, вебинарами, обзорами библиотечных выставок, видеорепортажами с мероприятий. Региональные библиотеки (Национальная библиотека Удмуртской Республики, Кировская областная научная библиотека) используют видеоконтент, отражающий специфику региона и его культурного наследия. Популярны обзоры новых поступлений, обучающие видео для детей и подростков, записи лекций и мастер-классов. Муниципальные и сельские библиотеки (Детская библиотека «Буратино», Большесибинская сельская библиотека) делают акцент на локальном контенте и интерактивных формах. Чаще всего они публикуют:

- анонсы мероприятий (праздники, викторины, мастер-классы);
- обзоры детских книг;
- краеведческие ролики (истории о местных достопримечательностях и др.);
- челленджи и конкурсы для юных читателей (например, «Расскажи стихотворение на камеру»);
- короткие обучающие видео (как найти книгу в каталоге, правила поведения в библиотеке.

Например, Детская библиотека «Буратино» (г. Можга, удмуртская Республика) организовала семейный онлайн- марафон «По страницам русских народных сказок». В рамках проекта семьи записывали видео, где вместе читали и инсценировали сказки («Колобок», «Гуси-лебеди», «Теремок»). В Большесибинской сельской библиотеке имени И. Гаврилова (Можгинский район, Удмуртская Республика) создали видео в рамках семейного конкурса-акции «Читаем Данилова вместе». Таким образом, даже небольшие библиотеки успешно используют видеоконтент для решения образовательных, а также культурных задач.

Для создания качественного видеоконтента библиотекам доступны различные сервисы и инструменты, не требующие значительных финансовых затрат и специальных технических знаний. Под «доступностью» понимается бесплатность или низкая стоимость, простота использования, наличие русскоязычной поддержки и возможность работы на компьютерах с минимальными характеристиками. Нами были выделены наиболее эффективные российские сервисы:

1. ВК Видео. Платформа предлагает встроенные инструменты для создания и обработки видео:
   - Редактор клипов с шаблонами и музыкой
   - Функции для прямых эфиров с опросами и реакциями
   - Конструктор интерактивных видео (добавление ссылок, кнопок)
   - Аналитика просмотров и вовлеченности

2. Movavi Video Editor. Простой видеоредактор с русскоязычным интерфейсом, подходящий для монтажа роликов средней сложности.

3. Яндекс Дикс+ Яндекс Телемост. Позволяют записывать вебинары и онлайн мероприятия с последующей загрузкой на «ВК Видео) или сайт библиотеки

4. «Яндекс Арт». Нейросетевой инструмент от Яндекса для генерации визуальных элементов: стикеров, обложек для видео. Позволяют создавать уникальные иллюстрации по текстовому запросу.

5. Fluvi (Флуви). Облачный видеоредактор, ориентированный на создание коротких роликов для социальных сетей. Предлагает готовые шаблоны для анонсов мероприятий, книжных обзоров; библиотеку музыки.

Создание библиотечных информационных продуктов имеет свои особенности, обусловленные социальной функцией библиотек – обеспечение равного и свободного доступа к информации для всех пользователей. К созданию библиотечных информационных продуктов предъявляют особые требования, ключевые из них: соблюдение библиотечных форматов, стандартов и унифицированных

форм; изучение спроса на информационные продукты и услуги; определение необходимого состава технических средств; выбор программного обеспечения; структуризация информации [1]. Эти принципы актуальны и для видеоконтента: библиотека не просто должна создавать ролики, но и обеспечивать их доступность, соответствие профессиональным стандартам, а также ориентироваться на реальные потребности аудитории.

Таким образом, трансформация библиотеки в цифровой среде невозможна без активного освоения инструментов для создания видео. Качественный видеопродукт сегодня – это залог востребованности библиотеки завтра.

Список литературы

1. Багдасарян Р. Х. Формирование цифровой культуры специалистов библиотечно-информационной сферы / Р. Х. Багдасарян, А. С. Матвеева. – Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2023. – 160 с.

2. Попова Н. В. Видеоконтент библиотеки как средство привлечения читателей и повышения медийного имиджа: результаты исследования / Н. В. Попова // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2020. – № 32. – С. 11–18.

3. Чернышев И. Видеоконтент: 13 видов + наши наработки / И. Чернышев // In-Scale. Маркетинг для руководителей. – URL: https://in-scale.ru/blog/videokontent/(дата обращения: 22.02.2026).

Зяпаева Полина Олеговна, pzyapaeva2605@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Шмелева Татьяна Сергеевна, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ШАХМАТНОГО САЙТА (НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНОГО САЙТА ДЛЯ ДЕТЕЙ)

Аннотация. Целью данной статьи является исследование специфики перевода образовательного шахматного сайта для детей. Рассматриваются понятия интернет-дискурса и веб-сайта как его ключевого жанра, а также понятие локализации. Анализируются трудности локализации (технические, лингвистические, культурологические). Особое внимание уделяется выбору стратегии перевода названия платформы, интерфейсных элементов, обращений к пользователю, специальной шахматной лексики. На основе анализа делается вывод о необходимости баланса между профессиональной точностью и доступностью изложения для детской аудитории.

Ключевые слова: интернет-дискурс, веб-сайт, локализация, шахматный сайт.

В эпоху цифровизации веб-сайты стали ключевым инструментом для осуществления коммуникации и получения образования, а их перевод и локализация – важнейшей задачей. Как показал анализ научной литературы, работы, посвященные комплексному исследованию перевода узкоспециализированных образовательных платформ для детей, в частности шахматных сайтов, на сегодняшний день практически не рассматривались. Для решения этой задачи необходимо разобраться в ключевой концепции, в рамках которой функционирует сайт, а именно в концепции интернет-дискурса.

В современном языкознании выделяется понятие «интернет-дискурс», который Е. К. Русанов определяет как «комплекс текстовых материалов, созданных в специально разработанной среде для общения, которая позволяет виртуальным собеседникам взаимодействовать на расстоянии» [5, с. 215].

Важно подчеркнуть, что понятие «интернет-дискурс» не является общеупотребительным. В российской лингвистике выделяются понятия: виртуальный дискурс (О. В. Лутовинова) [4, с. 26–32], сетевой дискурс (В. И. Карасик) [1, с. 49-55].

Веб-сайт является одним из ключевых жанров интернет-дискурса. А. А. Кравченко определяет веб-сайт как «доступную посредством сети Интернет совокупность самостоятельных материалов, систематизированных таким образом, чтобы эти материалы могли быть найдены поисковой системой и обработаны с помощью браузера» [2, с. 20].

Согласно классификации А. А. Гушева, учебные сайты подразделяются на несколько видов: сайты учебных заведений; сайты справочного характера; сайты конкретных мероприятий и проектов; сайты дистанционного образования; образовательные порталы; сайты для распространения культурной и образовательной информации; сайты научных исследований и онлайн-помощники [9].

К образовательным порталам относятся сайты, на которых можно найти материалы по различным предметам. Они доступны в виде текстов, интерактивных учебных пособий, виртуальных лабораторий, видеоматериалов и других цифровых образовательных ресурсов. Однако перевод учебного сайта – это не просто передача текста на другом языке, а процесс локализации.

Б. Эсселинк определяет локализацию как «процесс, который включает в себя лингвистические и культурные преобразования продукта, нацеленные на аудиторию определенной местности, где данный продукт будет использоваться и продаваться» [10, с. 2–3].

В свою очередь О. В. Шурлина подразделяет трудности локализации на три группы: технические, лингвистические и культурологические. К лингвистическим относится проблема передачи многозначных слов вне контекста. Культурологические сложности включают выбор формы обращения, что особенно важно для детской аудитории [7, с. 83–86]. Именно эти теоретические положения легли в основу практического анализа.

Материалом исследования послужила международная образовательная онлайн-платформа для детей ChessKid.com. Это специализированный проект крупнейшего шахматного портала, предназначенный для детей от 5 до 14 лет, их родителей и тренеров.

Сайт представляет собой сложный мультимодальный объект, объединяющий вербальные, визуальные и интерактивные элементы. В рамках цифровой среды сам веб-сайт выступает в роли активного участника коммуникации. Для платформы эта коммуникативная сверхзадача реализуется в модели «наставника-друга», что является определяющим фактором при выборе стратегии перевода.

К определенным переводческим задачам относится перевод названия платформы. При анализе платформы было решено сохранить уже существующее название на английском языке.

Название «ChessKid» сохраняется ради целостности глобального бренда и традиций шахматного сегмента интернета. Перевод «Шахматный ребенок» разорвал бы ассоциативную связь с основной платформой. Кроме того, «ChessKid» фонетически прост, легко воспроизводится детьми и органично вписывается в русскоязычный дискурс.

Интерес с точки зрения перевода представляет и интерфейс платформы, на котором располагаются названия разделов. При переводе названий анализируемых разделов предпочтительны глагольные формы, так как кнопки в интерфейсе выполняют побудительную функцию. Поэтому ***«Play»*** переводится как ***«Играть»***, а не ***«Игра»***.

Рассмотрим подраздел ***«Puzzles»***. В существующей версии есть разночтения: на сайте – ***«Задачи»***, в приложении – ***«Головоломки»***. Однако, проанализировав контент раздела, который представляет собой классические шахматные позиции с четкой целью (например, «поставить мат в 2 хода»), мы приходим к выводу, что перевод «Задачи» является терминологически более точным, в то время как «Головоломки» размывают образовательную направленность.

Наиболее ярко специфика перевода проявляется при работе с текстами. В качестве примера рассмотрим статью «Castling» (Рокировка). При адаптации детского текста переводчик сталкивается с необходимостью выбора формы обращения, поскольку выбор в русском языке между «ты» и «вы» принципиален. Рассмотрим следующий пример:

“It is such a crazy move that it looks like cheating – but don’t ***worry***, ***you*** *will not be breaking any rules if* ***you do*** *it the right way.”*

«Он выглядит настолько необычно, что смахивает на нарушение правил, но не ***переживай***, ***ты*** ничего не ***нарушишь***, если ***сделаешь*** его правильно!»

Для сохранения доверительной атмосферы «наставника-друга» было выбрано неформальное обращение на «ты», а также перевод всех глагольных форм в неформальном обращении, например, как в переведенном предложении, в котором речь идет о том, что рокировка – это необычный ход, в котором принимают участие сразу две фигуры.

Следующий пример, который представляет собой интерес – это передача специальной лексики, которая характерна для шахматной игры:

“Another thing to remember is that you cannot castle when you ***are in check****.”*

«Еще одно важное правило: нельзя рокироваться, когда твоему королю ***стоит шах***».

Английское выражение ***«to be in check»*** в русскоязычной шахматной литературе традиционно передается либо как ***«находиться под шахом»***, либо развернутой конструкцией ***«королю объявлен шах»*** или ***«королю стоит шах»***, однако в отрицательном предложении, которое описывает, когда можно делать рокировку, и располагается в раздаточном материале в виде картинок для детей в разделе «Castling in Chess Infographic»:

“Your king can ***not be in check****.”*

Выражение ***«not to be in check»*** может переводиться следующим образом:

«Королю ***нет*** шаха».

Данный вариант перевода может использоваться при переводе графических материалов, где для текста не предназначено много места.

Рассмотрим следующий пример:

"Finally, you are not allowed to castle ***through check.****"*

«И последнее: нельзя делать рокировку через «***битое поле***»».

В данном предложении основная сложность заключается в передаче специфического шахматного понятия «***through check***», которое в русском языке буквально переводится как «***через шах***».

В английском языке это словосочетание описывает ситуацию, когда король не может по правилам пройти через поле, атакованное фигурами противника при выполнении рокировки. В русской шахматной традиции для обозначения этого явления существует специальный термин – «***битое поле***». Под «битым полем» понимается любое поле на доске, которое находится под атакой фигур соперника, и в контексте рокировки правило гласит, что король не может переступать через такие поля [8]. В данном случае лучше будет перевести предложение, используя уже закрепившийся в шахматной традиции термин, который будет понятен и оптимален для детской аудитории.

Особый интерес представляет передача названий шахматных фигур:

"You can also castle to the side that is closer to your ***queen****."*

«Ты также можешь сделать рокировку в сторону ***ферзевого*** фланга (где изначально стоит ***ферзь***)».

Слово «***ферзь***» происходит от персидского «фарзин» (или «фирзан»), что означает «советник» или «полководец». В древних шахматах эта фигура была слабой и действительно выполняла функцию советника при короле [3, с. 34–36]. Однако слово «***queen***» появилось, когда фигура стала сильнее и начала ассоциироваться с королевой, особенно после роста влияния королев в Западной Европе [6, с. 108–109]. При этом в русских шахматах, несмотря на влияние европейской культуры, сохранилось историческое название «ферзь», хотя вариант «королева» также иногда встречается в разговорной речи или в некоторых переводах западной литературы. Однако для серьезной шахматной терминологии, особенно в обучающих материалах, предпочтительным и общепринятым является именно «ферзь».

Таким образом, перевод детского образовательного веб-сайта – это комплексный процесс, учитывающий функциональные, лингвистические и психолого-педагогические факторы. Переводчику необходимо балансировать между профессиональной точностью шахматной лексики и доступностью изложения для ребенка.

Список литературы

1. Карасик В. И. Жанры сетевого дискурса // Жанры речи. – 2019. – №. 1 (21). – С. 49–55.

2. Кравченко А. А. Правовой режим интернет-сайта как комплексного объекта права интеллектуальной собственности: дис. канд. юр. наук: 12.00.03. – Москва, 2016. – 214 с.

3. Линдер И. М. Шахматы на Руси. – Москва: Наука, 1964. – 158 с.

4. Лутовинова О. В. Виртуальный дискурс как одно из направлений в исследовании киберпространства // Вестник. – 2009. – №. 1. – С. 26–32.

5. Русанов Е. К. Интернет-дискурс в дискурсивной парадигме // Гуманитарные и юридические исследования. – 2016. – №. 1. – С. 214–217.

6. Шарова И. Н. Термины шахматной игры в реверсивном и сравнительно-сопоставительном аспектах Terms of a chess game in reverse and comparative aspects // Язык и культура: сборник статей XXX Международной научной конференции (16–19 сентября 2019 г.). – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2020. – С. 106–111.

7. Шурлина О. В. Трудности «локализации» как лингвокультурной адаптации текстов программного обеспечения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – №. 1. – С. 83–87.

8. Битое поле в шахматах – полные правила. [Электронный ресурс]. – URL: https://xchess.ru/bitoe-pole-v-shakhmatakh-polnye-pravila.html

9. Гушев А.А. Классификация web-сайтов образовательных учреждений // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 11. – URL: https://web.snauka.ru/issues/2016/11/74309

10.Esselink B.A. Practical guide to localization. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. – 2000. – 488 p.

Кустов Максим Владимирович, maxraven86@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Килина Лилия Фаатовна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ПЕРЕВОДАХ РОМАНА АНДЖЕЯ САПКОВСКОГО «ПЕРЕКРЁСТОК ВОРОНОВ» С ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. Статья посвящена анализу грамматических трансформаций при переводе художественного текста с польского языка на русский. Цель работы – сопоставить два перевода художественного текста, проанализировав в них грамматические трансформации с точки зрения адекватности. В ходе исследования применялся сопоставительный метод, а также метод контекстуального анализа и лингвостатистический метод. Проведен анализ первой главы романа А. Сапковского «Перекрёсток воронов», представлены основные виды грамматических трансформаций, определено их процентное соотношение в переводах В. Кумока и А. Свистунова. Сделан вывод о двойственной природе грамматических трансформаций: с одной стороны, они обусловлены субъективными факторами, например, переводческой интуицией и индивидуальными предпочтениями, с другой – объективными системными различиями между языками.

***Ключевые слова*:** художественный перевод, грамматические трансформации, перестановка, членение предложения, объединение предложений, грамматическая замена.

На сегодняшний день в научной литературе можно найти большое количество различных определений понятия *перевод*. К примеру, Л. С. Бархударов отмечает, что «переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [1, с. 10], А. Д. Швейцер определяет перевод как «однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному («переводческому») анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде» [2, с. 75]. Таких существенно различающихся дефиниций достаточно много, что явно указывает на многомерность и сложность рассматриваемого понятия.

Грамматические трансформации при переводе художественного текста проанализированы в работах таких учёных, как В. Н. Комиссаров, Л. С. Бархударов, А. Д. Швейцер, Я. И. Рецкер и др. При этом классификации грамматических трансформаций, которые используют переводчики в попытках достижения максимальной адекватности переводного текста по отношению к исходному, заметно отличаются друг от друга. Так, В.Н. Комиссаров утверждает, что грамматическими трансформациями являются синтаксическое уподобление (дословный перевод), членение предложения, объединение предложений и грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения) [3, с. 172], а Я.И. Рецкер к грамматическим трансформациям относит только замены частей речи и членов предложения [4, с. 84]. Принимая во внимание обширность и разнородность информации о переводе в целом и о грамматических трансформациях в частности, мы можем говорить об **актуальности** исследуемой нами проблемы. Важно подчеркнуть, что большинство научных работ, посвященных грамматическим трансформациям, особенно при переводе художественной литературы, создано на материале англоязычных текстов, что, разумеется, обусловливается исключительной популярностью этого языка. Данный факт определяет **новизну** нашего исследования, поскольку мы рассматриваем грамматические трансформации при переводе польского художественного текста на русский язык.

Цель исследования – сопоставить два перевода художественного текста, проанализировав в них грамматические трансформации с точки зрения адекватности.

Методы, использованные при написании работы: сопоставительный метод при анализе грамматических трансформаций двух переводов, метод контекстуального анализа при оценивании адекватности употребления той или иной трансформации в определённом контексте и лингвостатистический метод для установления процентного соотношения конкретных видов грамматических трансформаций в двух переводах.

Материалом исследования послужил роман Анджея Сапковского «Перекрёсток воронов» и его переводы на русский язык, созданные В. Кумоком и А. Свистуновым.

Мы изучили содержание понятия *перевод* и поняли, что оно представляет собой комплексное и многостороннее явление, которому практически невозможно дать точное определение, полностью отражающее всю его сущность. Этот факт обусловлен несколькими причинами, одной из которых А.В. Фёдоров считает очень широкий круг деятельности, охватываемой понятием *перевод* [5, с. 13], а А. Лилова – его чётко выраженную социальную природу [6, с. 24].

Рассмотрев связь между понятиями *адекватность* и *эквивалентность* в контексте художественного перевода, мы сделали вывод о том, что художественный перевод подчиняется своим собственным законам эквивалентности: несмотря на то, что переводчик стремится максимально приблизиться к оригиналу, созданный в процессе перевода текст не может полностью совпасть с ним, так как художественный перевод обладает относительной самостоятельностью, обусловленной отличающимся языковым материалом и другими литературной и социальной средами. Поэтому для переводов литературных произведений, как отмечает В. Н. Комиссаров, «типичны отклонения от максимально возможной смысловой точности с целью обеспечить художественность перевода» [3, с. 95].

Проанализировав наиболее распространённые классификации грамматических трансформаций, мы создали собственную классификацию, считая в качестве грамматических трансформаций перестановки, членение предложения, объединение предложений и грамматические замены (куда, в свою очередь, входят замены формы слова, части речи, члена предложения или типа предложения). Далее приведём определения рассматриваемых видов трансформаций и продемонстрируем эти приёмы на примере двух переводов романа Анджея Сапковского «Перекрёсток воронов».

Перестановкой называется «изменение расположения языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом подлинника» [1, с. 191]: «Wokół **ziem królewskich** Kaedwen leżą do wspólności należące ziemie kresowe» – «Вокруг **королевских земель** Каэдвена лежат входящие в состав королевства пограничные земли» (перевод В. Кумока). В данном контексте В. Кумок переводит словосочетание *ziem królewskich* как *королевских земель*, используя приём перестановки. Здесь проявляется различие между польским и русским языками. Если относительное прилагательное отражает противопоставление предмета чему-то другому, то в польском языке это прилагательное употребляется после существительного (в данном случае королевские земли противопоставляются землям, «общности принадлежащим»). В русском же языке прилагательные стоят в основном перед существительными.

Членение предложения – это «способ перевода, при котором синтаксическая структура предложения в оригинале преобразуется в две или более предикативные структуры переводящего языка» [3, с. 179]: «Nazwany Prestonem Holtem jeździec uniósł rękę, wykonał krótki gest. Powietrze zawyło i zaświszczało, wieśniacy zakryli uszy. Konny wrzasnął, wyleciał z siodła jak z procy, ciężko i bezwładnie runął wprost pod kopyta **towarzyszy, ich** konie spłoszyły się, zachrapały, zatupały, zatargały łbami, jeden stanął dęba» – «Названный Престоном Хольтом всадник поднял руку, сделал короткий жест. Воздух взвыл и засвистел, крестьяне зажали уши. Всадник вскрикнул, вылетел из седла будто из пращи, тяжело и безвольно рухнул прямо под копыта **товарищей. Их** кони всполошились, захрапели, затопали, замотали головами, один встал на дыбы» (перевод А. Свистунова). В приведённом контексте А. Свистунов использует приём членения предложения, чтобы разделить большой отрывок с множеством действий на два более компактных предложения, тем самым упростив структуру фрагмента и облегчив его прочтение. Впрочем, из-за этой трансформации менее выраженными становятся ощущение полнейшего хаоса и характер одновременности выполняемых действий, ведь «кони всполошились» не из-за вылетевшего из седла всадника, а из-за Престона Хольта, который использовал мощный «ведьмачий знак».

Объединение предложений – это «способ перевода, при котором синтаксическая структура в оригинале преобразуется путем соединения двух простых предложений в одно сложное» [3, с. 180]: «Wolniutko, z gracją nawet, kary koń minął wieśniaków i **wójta. By** zatrzymać się przed kawalerią kapitana Carletona» – «Медленно, даже с грацией, вороной конь миновал крестьян и **войта, чтобы** замереть перед всадниками капитана Карлетона» (перевод А. Свистунова). А. Свистунов, избавляясь от парцелляции, использует приём объединения предложений, чтобы сделать смысловую связь между этими предложениями более явной для читателя и убрать лишнюю (по мнению переводчика) прерывистость в ритмике фрагмента.

Грамматическая замена – это «способ перевода, при котором грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу переводящего языка с иным грамматическим значением» [3, с. 180]:

«– Jeszcze ktoś? – Preston Holt uniósł **urękawiczoną** dłoń» – «– Еще кто-нибудь? – Престон Хольт поднял ладонь **в боевой перчатке**» (перевод В. Кумока). В. Кумок переводит *urękawiczoną* как *в боевой перчатке*, используя замену части речи, поскольку аналогичного причастия в русском языке нет.

Мы также провели сопоставительный анализ двух переводов первой главы романа А. Сапковского «Перекрёсток воронов» на предмет грамматических трансформаций и сделали вывод, что переводчики придерживались примерно схожих принципов адаптации произведения. Так, переводчики использовали соизмеримое количество грамматических трансформаций (141 у В. Кумока, 128 у А. Свистунова) и активно применяли грамматические замены и перестановки, при этом крайне редко прибегая к членению предложения и объединению предложений.

Однако стоит отметить, что различия в профессиональном уровне переводчиков проявились в нюансах использования грамматических трансформаций. В. Кумок продемонстрировал более последовательное и выверенное применение трансформаций, умеренно распределяя перестановки и грамматические замены по тексту, а также пытаясь максимально сохранить стилистическую маркированность некоторых конструкций. Например, это видно по фрагменту *мархии же сии суть таковы* в следующем контексте: «**Marchie owe są**: Zachodnia, Górna, Pojezierna i Dolna» – «**Мархии же сии суть таковы**: Западная, Верхняя, Озерная и Нижняя».

В то же время А. Свистунов допускал определённую неравномерность в использовании переводческих приёмов, в отдельных случаях излишне трансформируя оригинальные структуры: «Nazwa stąd się bierze, że ziemie owe niby strażą są przednią i posuwając się coraz dalej, mają podbój wieść i nowe dla Kaedwen ziemie elfom wydzierać, granice przesuwać i coraz dalej swoje znaki» – «Название берёт начало оттого, что земли эти служат передовой стражей и, продвигаясь всё дальше, должны вести завоевание и отвоёвывать у эльфов новые территории для Каэдвена, раздвигать границы и ставить всё дальше свои знаки». В данном контексте А. Свистунов переводит фрагмент *nazwa stąd się bierze* как *название берёт начало оттого*, переставляя слово *stąd* в конец конструкции. Вдобавок переводчик применяет приём перестановки в словосочетании *podbój wieść* (*вести завоевание*). И ещё пять перестановок он использует во фрагменте *nowe dla Kaedwen ziemie elfom wydzierać, granice przesuwać i coraz dalej swoje znaki*, вследствие чего появляется сильно изменённый фрагмент *отвоёвывать у эльфов новые территории для Каэдвена, раздвигать границы и ставить всё дальше свои знаки, то есть марки или мархии*. Здесь инверсии являются, скорее, стилистическим решением, поэтому настолько переработанные с точки зрения порядка слов фрагменты мы считаем излишней трансформацией.

В других же случаях А. Свистунов, наоборот, недостаточно изменял синтаксические конструкции, которые могут иметь двоякое прочтение: «Bo nijak, widzisz, nie uwierzę, że to o tego wieśniaka szło i o **cześć dziewczyńską jego córeczki**» – «Потому что никак, видишь ли, не поверю, что это из-за того мужика было и **чести девичьей его дочурки**». Здесь переводчик не использует перестановку в словосочетании *cześć dziewczyńską*, из-за чего ухудшается восприятие этого отрывка: поскольку *девичьей* и *дочурки* стоят близко и в одном падеже, сперва читатель может подумать, что прилагательное относится именно к слову *дочурки*, а не к слову *чести* (хотя это, очевидно, нелогично). В польском языке такой проблемы нет, поскольку данные слова стоят в разных падежах.

Несмотря на отмеченные расхождения в переводческих решениях, мы можем сказать, что оба перевода являются в достаточной мере адекватными, поскольку они точно передают содержание оригинала, соответствуют нормам русского языка и сохраняют художественную целостность произведения.

Мы также определили процентное соотношение конкретных видов грамматических трансформаций в двух переводах романа. Так, у В. Кумока на грамматические замены приходится 70,92 % рассматриваемых трансформаций, на перестановки – 27,66 %, на членение предложений – 1,42 %, а объединение предложений в переводе первой главы романа он не использует ни разу. В свою очередь, у А. Свистунова грамматические замены составляют 73,44% от общего числа трансформаций, перестановки – 25 %, членение предложений – 0,78 % и объединение предложений – 0,78 %. То есть среди используемых переводчиками грамматических трансформаций чаще всего встречаются грамматические замены и перестановки, тогда как членение предложения и объединение предложений применяются крайне редко. Такое распределение подтверждает синтаксическую близость польского и русского языков, не требующую кардинальной перестройки предложений, и свидетельствует о том, что основные расхождения между языками наблюдаются в области морфологии. Сознательный уход от членений и объединений также говорит о желании переводчиков сохранить авторский синтаксис там, где за преднамеренными изменениями синтаксической структуры типа парцелляции стоит опре-

делённый замысел, как в случае со следующим контекстом: «Pójdą obaj na praszczęta, przez uliczkę z **rózeg. Żeby** popamiętali» – «Пойдут оба на шпицрутены, сквозь **строй. Чтоб** запомнили» (В. Кумок) – «Пойдут оба в штрафники, сквозь **строй. Чтоб** впредь неповадно было» (А. Свистунов).

И, наконец, исследование показало, что применение грамматических трансформаций обусловлено комплексом причин. С одной стороны, переводчики часто преобразуют исходное произведение, ориентируясь на свою переводческую интуицию и собственные предпочтения относительно того, каким именно образом должен быть адаптирован текст для беспрепятственного восприятия читателем. С другой стороны, значительная часть преобразований объективно необходима для преодоления системных различий между грамматическими системами языков. К таким различиям, к примеру, относятся: иной порядок следования прилагательного и существительного в определённых словосочетаниях, использование отличающихся предлогов или отсутствие в современном русском языке формы звательного падежа. Но все переводческие трансформации в конечном итоге служат одной цели – созданию грамматически корректного и естественно звучащего текста на русском языке.

Список литературы

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М.: Межд. отношения, 1975. – 240 с.
2. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. 3-е изд., стереотип. – М.: «Р. Валент», 2007. – 244 с.
5. Федоров А. В. Основы общей теории перевода: (лингвист. проблемы): для ин-тов и фак. иностранных яз. – М.: Филология три; СПб.: Филолог. фак. СПбГУ, 2002. – 348 с.
6. Лилова А. Введение в общую теорию перевода [Пер. с болг.]. – М.: Высш. шк., 1985. – 256 с.

Кушнарёва Ангелина Валерьевна, kushnarevaangelina@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Зверева Татьяна Вячеславовна, профессор, д. филол. н., Удмуртский государственный университет

СПЕЦИФИКА ВОПЛОЩЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ПРОИВЕДЕНИЯХ Ф. ДОСТОЕВСКОГО И Р. АКУТАГАВЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния русской литературной традиции, а именно творчества Ф. Достоевского, на японского писателя Р. Акутагаву. Рассматриваются аспекты времени и пространства в произведениях Акутагавы, который не только осмыслил вышеуказанные категории, активно использованные Достоевским, но и перенёс их на японскую литературу.

Ключевые слова: русская и японская литература, Ф. М. Достоевский, Р. Акутагава, время и пространство, сопоставление.

Творчество Ф. М. Достоевского оказало сильнейшее влияние на японскую культуру, особенно на литературу и таких авторов как Юкио Мисима, Фтабатэй Симэй, Такэо Арисима др. Среди писателей в полной мере усвоивших традиции Достоевского выделяется Акутагава Рюноскэ. Настоящее исследование направлено на изучение категорий пространства и времени у Акутагавы (новеллы «Ворота Расёмон», «Смерть Христианина», «Нанкинский Христос») в их соотнесенности с хронотопом Достоевского.

Специфика пространственно-временного континуума в романах Достоевского на сегодняшний день хорошо изучена, в своей работе мы опирались на выводы М. Бахтина [2] В. Топорова [3]. Хронотоп порога и лестниц, передней и коридора, а также хронотопы улицы, площади и трактиров являются главными местами действия в романах русского писателя. С ними связаны события падений и воскрешений, прощений и судьбоносных решений. Акутагава следует в своих произведениях за художественными построениями Достоевского.

Подобно Достоевскому Акутагава выстраивает в своих произведениях смысловую цепочку «Герой – Город – Комната», меняя местами компоненты, в зависимости от сюжета. Например, в но-

велле «Ворота Расёмон» уже само название содержит в себе пространственный образ. Авторский взгляд следует от широкого (город) к узкому (комната, кабинет): разрушенные ворота стоят в центре такого же разрушенного города Киото, который был столицей Японии в период Хэйан (*«В течение последних двух-трех лет на Киото одно за другим обрушивались бедствия…» [1, с. 27]*). Под разрушенными воротами стоит выгнанный хозяином слуга. Герой находится на перепутье: *«Слуга, загнанный дождём под крышу ворот, сидел как потерянный, не зная куда деться» [1, с. 28]*. Акутагава подчеркивает связь внутреннего состояния героя с внешним миром: в разрушенном пространстве не может находиться «цельный» герой. Пространство приобретает функцию зеркала – отражает внутреннюю борьбу персонажей.

Вслед за Достоевским Акутагава обращается к изображению пограничного времени, воплощающего идею хаоса. Если у Достоевского часто изображался закат, то у Акутагавы это ночь либо вечер (*«Это случилось однажды под **вечер**», «однажды в рождественскую **ночь**», «трагические события этой **ночи**», «была осенняя **полночь**»*). С мифологической точки зрения, хаос обретает силу поздним вечером или ночью, тем самым оказывая сильное влияние на героев.

Важный для понимания новеллы хронотоп лестницы и связанные с ним мотивы воскрешения и спуска также восходит к пространственным интуициям Достоевского. Слуга поднимается по лестнице ворот, при этом, чем выше поднимается слуга, тем тяжелее ему это становится из-за страха: *«Неслышно, как ящерица, слуга наконец почти ползком добрался до верхней ступени» [1, с. 29]*. Подобную «тяжесть» можно интерпретировать с точки зрения нравственной чистоты героя. В мифопоэтическом аспекте «движение вверх» – это путь к божественному, выход из реального мира. Слуге тяжело совершать этот путь, но он всё равно продолжает движение, равносильное его спасению. Показательно, что именно на верхнем этаже виднеется свет: *«Наверху есть кто-то с зажженным светом» [1, с. 29]*. Однако наверху героя встречает не «свет», а «смерть» (лежащие вперемешку трупы и старуха, рвущая волосы с мертвецов). Стоящие в центре города ворота становятся центром смерти. По мнению О. Фрейденберг, в воротах (арке, дверях) овеществлялась метафора борьбы «смерти» и «света» [4], именно эту функцию выполняют ворота в новелле Акутагавы. В пограничном пространстве герой осуществляет свой выбор: он крадёт кимоно старухи и, сбегая по лестнице вниз, скрывается в ночной тьме. В основании текста, таким образом, лежат оппозиции верх/низ, свет/тьма. С помощью хронотопа лестницы Акутагава выстроил сюжет «ложных надежд» – надежда на спасение исчезает, слуга делает свой судьбоносный выбор и растворяется во тьме. В конце новеллы Акутагава еще раз обращается к описанию ворот: *«Вокруг ворот – только чёрная глубокая ночь» [1, с. 32]*.

В новелле «Смерть христианина» Акутагава помещает своих героев в апокалиптическое пространство, пространство суда Божьего над человечеством, который описывается автором как *страшный пожар: «И тут случилось непредвиденное несчастье – страшный пожар, от которого за одну ночь половина Нагасаки выгорела дотла» [1, с. 153]*. Изгнанный из Санта-Лючия за запретную связь с дочерью продавца зонтиков молодой священник Лоренцо живёт в полной нищете, подвергаясь всяческим унижениям и насмешкам, но при этом герой остаётся верным Богу. В данной новелле пространство не обладает властью над героем, как это часто бывает у Достоевского и Акутагавы – Лоренцо остаётся верен своим внутренним идеалам. Вместе с тем, пространство также играет важную роль. Во время страшного пожара, «очищающий» огонь «срывает» маски и наказывает героев (богатырь Симеон не смог спасти младенца из горящего дома; женщина, влюблённая в Лоренцо и оклеветавшая его, признаётся в обмане). Сам же оказавшийся девушкой Лоренцо освобождается от страданий и попадает в рай: *«Лоренцо, узревшая сияние рая там, вдали, за тёмными небесами, со спокойной улыбкой отошла в мир иной» [1, с. 157]*. Акутагава актуализирует вертикальное пространство, «движение вверх» становится становится дорогой в рай. Обращает на себя внимание, что рай находится за *«тёмными небесами»*. В соответствии с авторской логикой, чтобы попасть туда, нужно пройти через испытание, выдержать Страшный Суд. Таким образом, пространство берет на себя функцию очищения и наказания.

Как и у Достоевского, в произведениях Акутагавы пространство расширяется до метафизических пределов, а конкретно-историческое время оборачивается Вечностью, показывая процесс духовного преобразования героя.

В «Нанкинском Христе» куртизанка Цзинь-хуа во сне попадает в рай. Следует отметить мотив сновидения, в очередной раз отсылающий к романам Достоевского. Замкнутое ущербное пространство («старенький стол», «лампа светила слабо», «унылый вид комнаты», «ободранные обои», «пыльный полог») раздвигается, за реальным миром обнаруживается еще один мир («просторная

комната», «тёплый аромат», «расписная посуда», «журчанье воды и весёлый всплеск»). Тем самым реальное пространство «перемешивается» с метафорическими образами рая. При этом Цзинь-хуа верит, что, оставаясь с верой, можно попасть на небо: *«Моё ремесло позорит только меня, а больше я никому не причиняю зла. Поэтому я думаю, что, даже если я умру такой как есть, всё равно я непременно попаду на небо» [1, с. 278]*. Несомненно, образ главной героини в «Нанкинском Христе» восходит к художественному миру Достоевского, где граница между грехом и святостью призрачна, где светоч веры часто несет падший человек (например, Соня Мармеладова). Главный поступок героини обрамляется верой: в чужестранце (который ей кого-то напоминает) она признает Христа, с которым и познаёт первую любовь. Таким образом, в реальное, унылое пространство вторгается божественная сила, дающая светлое чувство человеческой душе. В новелле отсутствует «движение вверх», о котором говорилось выше, преображение происходит во внутреннем мире.

Таким образом, Акутагава воспринял и осмыслил художественные принципы Достоевского. В произведениях японского писателя пространство наделено особыми функциями – это не только место действия, но, прежде всего та «пороговая» точка, в которой разворачиваются духовные метания героев и осуществляется их нравственный выбор.

Список литературы

1. Акутагава Р. Новеллы. – М.: Худож. лит., 1974. – 702 с.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – 502 с.
3. Топоров В. Н. Поэтика Достоевского и архаические схемы мифологического мышления. – URL: https://classica.rhga.ru/upload/iblock/41c/18_Toporov.pdf (дата обращения: 19.11.2025).
4. Фрейденберг О. М. Поэтика сюжета и жанра. – М.: Лабиринт, 1997. – 448 с.

Лисицына Лариса Николаевна, lisalarisa145227@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Милютинская Наталия Юрьевна, доцент к. педагог. н, Удмуртский государственный университет

АРТ КЛАСС КАК СПОСОБ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Встатье рассматривается вопрос интегрированного обучения художественным и иноязычным навыкам младших школьников. Целью статьи является теоретически обосновать и разработать комплекс интегрированных учебных заданий арт класса, направленный на формирование художественных и иноязычных навыков детей младшего школьного возраста. К задачам исследования относится: раскрытие сути интегрированного обучения художественным и иноязычным навыкам детей младшего школьного возраста посредством арт класса; определение содержательных компонентов обучения изобразительному искусству и иностранному языку, а также разработка комплекса интегрированных учебных заданий арт класса.

***Ключевые слова*:** интегрированное обучение, арт класс, художественные и иноязычные навыки, младшие школьники, комплекс интегрированных учебных заданий.

Современные требования Федерального Государственного Стандарта начального общего образования диктуют необходимость поиска инновационных подходов, способствующих комплексному развитию личности ребенка. Известно, что объективно заложенные внутрипредметные связи в начальной школе способствуют целостному построению межпредметных связей с целью интеграции знаний при изучении различных предметов, объектов, явлений. Одной из традиционных, но актуальных задач образования является формирование у обучающихся целостной картины мира. Функцию объединения разнопредметных знаний в целостную картину мира выполняет интеграция в процессе обучения.

Анализ научной литературы позволил рассматривать интеграцию как способ универсального познания, включающего органические переходы между научными областями [1] и как способ социального развития ребенка, связи обучения и психического развития «зоны ближайшего развития» [2].

Арт-класс выступает эффективным способом интегрированного обучения, объединяющей изобразительное искусство и иностранный язык, что позволяет гармонично развивать коммуникативные, регулятивные и творческие навыки младших школьников. Анализ научной литературы [3] позволяет нам определить арт класс как инновационный способ организации образовательного процесса, рассматривающий обозначенную педагогом и учащимися тему средствами иностранного языка и изобразительного искусства, посредством которых осуществляетсясинтез художественных и иноязычных умений и обеспечивается формирование целостной картины мира.

Концептуальные основы арт-класса включают в себя интеграцию предметов художественного цикла и лингвистической дисциплины, которая опирается на деятельностный подход, где ребенок становится активным субъектом познания. В арт-классе изобразительное искусство рассматривается как «графическая речь», помогающая выразить мысли и чувства ребенка, а также создает естественную потребность в изучении и коммуникации. Такой подход способствует формированию целостной картины мира, объединяя логическую и образную стороны обучения.

Планирование занятий арт-класса базируется на поиске системообразующей идеи, вокруг которой выстраивается синтез художественных и языковых умений. Планирование интегрированного арт класса состоит из нескольких стадий:

1. Выбор темы. При выборе темы следует найти общую системообразующую идею – ядро интеграции. Известно, что интегрировать на уроке можно любые компоненты педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы и средства обучения.В нашем случае мы интегрируем содержание обучения ИЗО с содержанием обучения АЯ.

2. Отбор материала (тем). В ходе обучения младших школьников мы используем предметно-образную форму, которая способствует воссозданию целостного представления об окружающем мире.

В таблице указаны основные темы, которые соотносятся с требованиями ФГОС по начальному общему образованию.

ИЗО	Английский
Времена года (пейзаж)	Погода, Времена года
Изображение сказочного персонажа (характер)	Мой любимый персонаж книги
Человек (портрет)	Моя семья, Мои друзья
Животные (лепка, рисунок)	Мой питомец, Дикие и домашние животные
Игрушки (дымковская)	Моя любимая игрушка
Дом (мой дом)	Мой дом, Мой день
Транспорт	Путешествия
Праздники	Новый год, Рождество
Натюрморт	Моя любимая еда Мой любимый цвет
Мой город	Мой город, Столицы стран

3. Сценарий урока. Структура интегрированных арт класса отличается от обычных уроков следующими особенностями:

- предельной четкостью, компактностью, сжатостью учебного материала;
- логической взаимообусловленностью материала интегрируемых дисциплин на каждом этапе урока;
- большой информативной емкостью учебного материала, используемого на уроке [4].

Среди различных методов проведения интегрированных уроков наиболее часто используется диалог. Диалог может происходить как между педагогом, который рассматривает определенную проблему или явление с разных позиций, так и между педагогом и обучающимися, которые приводят новые факты из жизни, спрашивают о непонятном, включаются в решении проблемы. На занятиях арт класса лексический материал тщательно отбирается строго по теме и используется педагогом на определенных этапах занятия в форме диалога.

К учебным интегрированным заданиям арт класса относятся учебные, коммуникативные и изобразительные задания: мозговой штурм, задания на классификацию, выбор, соотнесение, обсуждение, беседа, тематическое рисование, рисование с натуры, рисование по памяти, аппликация, деко-

ративное рисование. Выделенные нами интегрированные задания позволяют сделать процесс обучения динамичным и личностно-ориентированным и способствуют не только повышению качества знаний по двум предметам, но и развитию навыков самообразования и познавательной мотивации.

Интегрированные уроки обладают широкими возможностями, позволяющими получить глубокие знания из разных предметов и совершенно по-новому осмыслить события и явления. Иностранный язык открыт для использования знаний из других областей и наук, поэтому он имеет много «точек» соприкосновения с изобразительным искусством. Знакомство с культурой страны изучаемого языка (праздниками, традициями, костюмами, бытом народа и т. п.) можно удачно сочетать с развитием художественно-творческих навыков.

В заключение отметим, что интегрированное обучение художественным и иноязычным навыкам детей младшего школьного возраста посредством арт-класса – это способ, который объединяет изобразительное искусство и иностранный язык для комплексного развития личности. В результате:

1. повышается уровень знаний по ИЗО и английскому языку, который проявляется в их системности, глубине усваиваемых понятий; умения становятся более обобщенными, способствующими комплексному применению знаний; формируются умения самостоятельно переносить знания в новую ситуацию;

2. развиваются общие компетенции, универсальные учебные действия, навыки самообразования; повышается мотивация обучающихся изучению дисциплин, наблюдается рост познавательного интереса обучающихся, который проявляется в желании активной и самостоятельной работы на уроке и во внеурочное время.

Список литературы

1. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования Научный электронный ежеквартальный журнал Непрерывное образование: XXI век – Петрозаводск, 2017. – С. 1–19.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология – М.: Педагогика, 1992 – 480 с.

3. Прокофьева В. Л. Арт-ориентированная концепция обучения иноязычной коммуникации в науке об обучении и воспитании // Вестник ВГГУ. Киров: Вятский государственный университет, 2010. – С. 114–117.

4. Жумаканова Л. Т., Омарова Г. Н Интегрированный урок: особенности подготовки и проведения // Вопросы педагогики. – URL: https://pedvopros.ru/arhiv/2017/integrirovannyj-urok-osobennosti-podgotovka-provedenie/

5. Криволапова Е. В. Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С.113–115.

Лихачева Анна Александровна, kikiann2016@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Маханькова Наталья Владимировна, к. педагог. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ НАВЫКОВ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать и разработать методический инструментарий применения языковых игр (анаграммы, палиндромы, метод кроков) для развития когнитивных и межкультурных навыков учащихся. В результате исследования выделены четыре механизма мнемонического кодирования культурных сценариев, предложена их классификация. Обосновывается, что: систематическое использование языковых игр в иноязычном образовании способствует формированию у обучающегося гибкого мировоззрения и эффективного межкультурного диалога.

Ключевые слова: языковые игры, когнитивные навыки, межкультурные навыки, анаграммы, палиндромы, метод кроков, мнемотехника.

В эпоху глобализации и роста международных контактов методика преподавания иностранных языков претерпевает значительные изменения. Современная образовательная парадигма, акцентирующая внимание на компетентностном подходе, требует от преподавателей не только формиро-

вания коммуникативных навыков обучающегося, но и развития их когнитивных и межкультурных компетенций. В этих условиях языковые игры, основанные на концепции Л. Витгенштейна, приобретают особую значимость.

Языковые игры, согласно Витгенштейну, представляют собой единство языка и действий, которые функционируют в конкретных жизненных контекстах и подчиняются определенным правилам. К таким играм относятся анаграммы, палиндромы и метод кроков. Данные игровые методы не только обогащают языковую практику и стимулируют интерес обучающегося кизучению, но и способствуют развитию их когнитивных способностей и пониманию культурных особенностей. Что делает их важным инструментом в межкультурном образовании.

Цель данного исследования – теоретически обосновать и разработать методический инструментарий для применения языковых игр в процессе развития когнитивных и межкультурных навыков обучающихся. Исследование проводится на пересечении когнитивной лингвистики, психолингвистики и методики преподавания иностранных языков, что подчеркивает его междисциплинарный характер.

Теоретические основы: от языкового феномена к когнитивному инструменту. Анаграмма, происходящая от греческих слов *ava* (за) и (письмо), представляет собой уникальное лингвистическое явление, при котором буквы или фонемы в слове переставляются для создания нового слова. А. В. Пузырев отмечает, что анаграмма является примером языковой игры, где формальные манипуляции приводят к порождению новых значений [3]. Палиндромы, как частный случай анаграммы, демонстрирует высшую степень структурной симметрии, когда текст читается одинаково в обе стороны.

Исторический анализ показывает, что анаграммы и палиндромы имеют глубокие корни, уходящие в античность. Они использовались для шифрования научных открытий, создания псевдонимов и выполнения мистических функций, связанных с толкованием имен. Палиндром *SATOR* был найден в Помпеях 79 году н.э. и прошел путь от магических формул до сложных литературных произведений, таких как *Перевертень* Велимира Хлебникова. Этот пример иллюстрирует философскую идею циклического времени.

Современные нейролингвистические исследования подтверждают когнитивный потенциал анаграмм. Их использование активирует ключевые речевые зоны мозга (Брока и Вернике), а также префронтальную кору, отвечающую за рабочую память и когнитивный контроль. Исследование А. А. Котова показывает, что работа с анаграммами включает три уровня когнитивной обработки: перцептивный (распознавание символов), фонологический (анализ звукового состава) и семантический (установление смысловых связей). Это способствует развитию металингвистического сознания – способности осознанно манипулировать языковой системой [2].

Особое внимание в нашем исследовании занимает разработанный Е. М. Щетиловым метод обучения, называемый, метод кроков, основанный на создании графических образов, визуализирующих семантику слова или концепта. Комбинация ангарамм и кроков позволяет воздействовать на различные типы памяти, включая рабочую, долговременную и образную, что повышает эффективность запоминания лексики.

В межкультурном обучении особое значение приобретает задача освоения культурных концептов и заполнение лакун – различий в языковых моделях мира, когда определенные понятия или явления присутствуют в одной культуре, но отсутствуют в другой [1]. Простое заучивание слов и культурных сценариев часто оказывается малоэффективным, поскольку они не находят точек соприкосновения в уже сформированной когнитивной структуре учащегося.

Мнемонические методы, применяемые в языковых играх, помешают решить эту проблему, создавая когнитивные *мостики* между родной и изучаемой культурой. Их цель – не заменить существующую когнитивную модель, а создать ее доступную для восприятия *репрезентацию* в сознании обучающегося. В ходе исследования были выделены четыре основных механизма такого кодирования:

1. Преодоление абстрактности через конкретизацию. Сложные экзистенциальные концепции, такие как русская *тоска* (не вводимая к английскому *sadness* или *boredom*), визуализирующих через конкретные образы. Например, бескрайнее заснеженное поле с одинокой фигурой под низким серым небом помогает эмоционально и образно *упаковать* это понятие.

2. Кодирование культурных сценариев. Многоуровневые ритуалы, такие как японский этикет обмена визитными карточками (мейси) или испанский ритуал botellón, преобразуются в последовательность действий в знакомом пространстве с помощью метода локаций (дворец памяти). Это не только способствует запоминанию, но и позволяет моделировать культурно-адекватное поведение.

3. Визуализация лакун. Метод кроков позволяет графически представить суть явлений, отсутствующих в родной культуре, с помощью символических схем. Например, русское застолье можно изобразить как схему с круглым столом, надписью *community* в центре и часовой стрелкой, указывающей на продолжительность в 4+ часа, что подчеркивает его социально-объединяющую функцию.

4. Создание эмоциональных якорей. Использование юмора, абсурда или ярких метафор при формировании ассоциаций способствует прочному закреплению культурных знаний в долговременной памяти благодаря активации эмоциональных центров мозга.

Таким образом, языковые игры преобразуют абстрактные культурные нормы в формат, более доступный для мозга: образы, пространственные структуры, нарративы и эмоции. Это не только помогает запоминанию информации, но и позволяет глубже понять логику иной культуры, формируя не просто знание, а подлинную межкультурных компетентность.

Для эффективного использования языковых игр в образовательном процессе была разработана классификация культурно специфичных сценариев, подлежащих мнемоническому кодированию, а также подобраны соответствующие педагогические инструменты:

1. Вербальные сценарии: включают этикетные формулы приветствий, изменений и комплиментов. Для закрепления американского алгоритма ответа на комплименты можно использовать метод паронимов, например, T.A.N.K. (Thank you, Agree, No downgrade, Keep going). В случае изучения сложных грамматических или лексических конструкций японского языка, таких как извинение *Мосивакэ годзаимасэн*, эффективным будет метод сюжетного связывания, который помогает лучше запомнить структуру фразы через создание повествовательного контекста.

2. Невербальные сценарии: охватывают проксемику, кинетику и паралингвистику. Для усвоения различий в личных пространствах, например, между Россией (40–60 см) и США (1–1.2 м), можно применять метод ярких ассоциаций, представляя личное пространство в виде *невидимого пузыря*.

3. Ситуативные сценарии: описывают поведение в различных социальных ситуациях, таких как ресторан, гости или деловые переговоры. Для моделирования английской манеры ведения переговоров, характерной ироничностью и непрямыми отказами (*это интересное предложение*), можно использовать метод визуальных кроков, где ключевые речевые стратегии представлены в виде графической схемы.

4. Концептуальные сценарии: направлены на освоение сложных культурных концептов, таких как *английская сдержанность*, *испанское duende* или *русский авось*. В этом случае наиболее эффективным является метод синестезии, который позволяет создать комплексный образ, объединяющий визуальные, аудиальные и кинестетический ощущения. Например, для концепта *duende* можно представить мурашки по коже, хриплый голос фламенко-певца и внезапную тишину зала после выступления.

Сочетание различных методик (локации, ассоциации, кроки, сюжетное связывание) представляет собой гибкую систему, которая позволяет преподавателю целенаправленно формировать у обучающихся устойчивые когнитивные образы фрагментов иной культуры. Данные инструменты наиболее эффективны на начальных и средних этапах обучения, когда происходит накопление словарного запаса и формирование базовых моделей поведения.

В заключение можно отметить, что исследование подтвердило эффективность языковых игр, таких как анаграммы, палиндромы и метод кроков, в развитии когнитивных и межкультурных навыков обучающихся. Их теоретическое значение определяется глубокими историческими корнями, демонстрирующими их роль в науке, литературе и криптографии, а также нейролингвистическими данными, подтверждающими их положительное влияние на когнитивные функции. Практическая ценность исследования заключается в создании методических инструментов, которые помогают преобразовывать сложные, абстрактные и часто непонятные для обучающихся элементы иной культуры в доступные для восприятия и запоминания образы и истории, служащие когнитивными *мостиками*.

Систематическое применение разработанного подхода не только активизирует словарный запас, но и способствует формированию более гибкого и толерантного мировоззрения, развивает способность к интерпретации культурных феноменов и готовность к эффективному межкультурному диалогу. Полученные результаты могут быть полезны при создании учебных материалов, онлайн-курсов и корпоративных тренингов по межкультурной коммуникации, что подчеркивает высокую практическую значимость исследования.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифичных контекстах / А. Вежбицкая. – Москва : Русские словари, 1996. – 416 с.
2. Котов А. А. Анаграммные задачи как инструмент развития металингвистического сознания / А. А. Котов // Вопросы психолингвистики. – 2021. – № 2 (48). – С. 78–95.
3. Пузырёв А. В. Анаграммы как явление языка: Опыт системного осмысления / А. В. Пузырёв. – Москва ; Пенза : Институт языкознания РАН, 1995. – 378 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. –624 с
5. Щетилов Е. М. Мнемонические уроки в преподавании иностранных языков / Е. М. Щетилов. – Москва, 1978.

Мошкина Ульяна Игоревна, fraytoryn@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Любарец Светлана Николаевна, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ЛИТЕРАТУРА И КИНЕМАТОГРАФ КАК ЯЗЫК МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ХАРПЕР ЛИ «УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА» И ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ)

Аннотация. Статья посвящена исследованию механизмов репрезентации расовой идентичности в романе To Kill a Mockingbird и его кинематографической адаптации. Особое внимание уделяется судебной сцене Тома Робинсона как дискурсивному пространству, в котором формируются и воспроизводятся социальная власть, расовые стереотипы и институциональное неравенство.

***Ключевые слова*:** межкультурная коммуникация, расовая идентичность, литературный дискурс, кинематограф, межсемиотический перевод.

В современной гуманитарной науке проблема репрезентации расовой идентичности рассматривается не только как социальный или исторический феномен, но и как результат функционирования языка, медиа и культурных кодов. Литература и кинематограф выступают важнейшими инструментами межкультурной коммуникации, поскольку именно через художественные формы общество формирует представления о власти и социальной норме. По мнению литературоведа Ю. М. Лотмана, кинематограф говорит с нами, говорит многими голосами, которые образуют сложнейшие контрапункты. Он говорит с нами и хочет, чтобы мы его понимали [3].

Роман «Убить пересмешника» оказал значительное влияние на американское общество и культурную память США. Опубликованный в 1960 году, в период активизации движения за гражданские права, роман стал одним из первых массово читаемых произведений, открыто поднимающих проблему расизма в обществе. На юге Америки, где считают грехом убить птицу – пересмешника, убийство темнокожего возводится в степень гражданского долга. В условиях продолжающейся сегрегации книга способствовала формированию общественной дискуссии о неравенстве, предрассудках и несовершенстве судебной системы. Особое значение имеет тот факт, что Харпер Ли не изображает расовую дискриминацию как исключительно политическую проблему, а показывает её как часть повседневной социальной структуры, встроенной в язык, поведение и коллективное мышление. Многие исследователи отмечают автобиографические элементы произведения: образ адвоката Аттикуса Финча частично основан на фигуре её отца, который был юристом. При этом Ли избегает прямой политической критики, используя детскую перспективу повествования, благодаря которой социальная жестокость воспринимается особенно контрастно и эмоционально.

Художественный кинофильм «Убить пересмешника», снятая американским режиссёром Робертом Маллиганом в 1962 году, усилила общественное воздействие романа. В интервью и воспоминаниях участников съёмок неоднократно подчёркивалось, что режиссёр стремился сохранить гуманистическую основу романа и показать расовое неравенство как системную проблему американского общества. Маллиган сознательно отказался от чрезмерной драматизации. Напротив, фильм построен на атмосфере тишины и психологического напряжения. Фильм оказал серьёзное влияние на массовую аудиторию и стал одним из важнейших американских кинематографических произведений о ра-

совой дискриминации. Философ Умберто Эко придерживался мнения о том, что на любую экранизацию литературного произведениянужно смотреть не через призму его классического варианта, а как на уникальное и самобытное, оригинальное произведение визуального искусства [4].

В центре внимания анализа такие аспекты, как: репрезентация расовой идентичности как дискурсивная конструкция, язык как инструмент символической власти и кинематографическая адаптация как межсемиотический перевод. Согласно научной концепции ученого-социолога Стюарта Холла, идентичность не является фиксированной биологической категорией, а формируется через систему культурных репрезентаций и социальных дискурсов [5]. В романе Харпер Ли расовая идентичность главного героя Тома Робинсона создаётся прежде всего через язык окружающего общества. Одним из ключевых примеров становится фраза: *“some nigger’d raped his girl.”* Использование расового оскорбления выполняет не описательную, а идеологическую функцию. Лексема *“nigger”* выступает механизмом дегуманизации и одновременно формирует презумпцию виновности ещё до начала судебного процесса. Следует отметить, что роман был написан в 1960-е годы, когда подобные обозначения являлись нормативными в американском обществе. Однако с точки зрения современной политкорректности данные слова могут восприниматься как оскорбительные. Это подчёркивает историческую обусловленность языка и необходимость учитывать социокультурный контекст при анализе текста.

Важно подчеркнуть, что особую роль играет судебное кино-пространство:*“The Colored balcony ran along three walls of the courtroom like a second-story veranda…”.* Пространственная организация суда отражает структуру расовой сегрегации американского Юга. Колористическая лексика, как *“Colored”,* маркирует расовое разделение, а метафора *“second-story veranda”* создаёт семантику социальной дистанции. Дополнительную смысловую нагрузку несёт религиозная метафорика: *“They sat as if they were in church… with biblical patience.”.* Судебный процесс приобретает характер ритуала, а темнокожие персонажи изображаются через призму библейского терпения и смирения.

В контексте теории ученого-этнолога Пьера Бурдьё, литература позволяет рассматривать язык как форму символической власти – механизма социального доминирования, при котором власть реализуется через признанные обществом нормы речи и коммуникации [6]. В судебной сцене романа различные речевые регистры становятся показателем социального статуса персонажей. Главный герой Том Робинсон использует диалектные конструкции*: “I follows her inside…”.* Его речь маркируется как «неправильная» по отношению к нормативному юридическому дискурсу, представленному адвокату Аттикусом Финчем. При этом Финч стремится разрушить механизм расового обобщения: *“some Negroes lie… but this is true of the human race in general.”* Использование синтаксического параллелизма и повторов позволяет ему перевести проблему в универсальную человеческую плоскость. Однако даже рациональный юридический дискурс оказывается бессилен перед коллективной идеологией общества. Главный герой Том Робинсон становится виновным не в результате доказательств, а в результате действия расового дискурса.

Следует обратить внимание, что художественный кинофильм 1962 года режиссера Роберта Маллиана года представляет собой пример межсемиотического перевода, при котором литературный дискурс трансформируется в аудиовизуальную систему. Лингвист Р. Якобсон кратко охарактеризовал данный тип перевода как транспозицию «из вербального искусства в музыку, танец, кино, живопись» [7].

Сценарий существенно сокращает внутреннюю структуру романа: *“Rev. Sykes enters with Jem, Dill and Scout…”*. В отличие от литературного текста, здесь отсутствуют рефлексивные комментарии маленькой девочки Скаут и сложная система метафор. Язык сценария выполняет, прежде всего, техническую функцию организации пространства и движения персонажей. Однако кинематограф создаёт собственную систему репрезентации через следующие приемы: композицию кадра; свет и тень; расположение персонажей; актёрскую игру; интонацию и паузы. Особую роль играет визуальная изоляция темнокожего героя Тома Робинсона. Камера часто фиксирует его отдельно от остальных участников процесса, подчёркивая социальную отчуждённость персонажа. В сравнении с романом, где расовая идентичность формируется через язык, фильм делает главным инструментом восприятия эмоциональное воздействие изображения.

Таким образом, роман и кинофильм представляют собой различные модели межкультурной коммуникации. Литературный текст требует аналитического участия читателя и интерпретации языковых структур, тогда как кинематограф воздействует преимущественно через визуальную и эмоциональную сферу. Следовательно, процесс экранизации может рассматриваться как межсемиотический перевод, при котором один и тот же социальный конфликт переосмысляется в рамках иной коммуни-

кативной системы. Исследование также позволяет сделать вывод о значимости литературы и кинематографа как форм межкультурной коммуникации, способных транслировать социально значимые смыслы различным аудиториям и культурным сообществам. Несмотря на различие медиумов, и Харпер Ли, и режиссёр Роберт Маллиган стремятся к общей цели - привлечь внимание к проблеме расовой дискриминации и показать разрушительное воздействие общественных стереотипов.

Список литературы

1. Ли Х. Убить пересмешника [Электронный ресурс]. – Нью-Йорк: Collins Publishers, 1999. – 149 с. – CD-ROM.
2. Маллиган Р. Убить пересмешника. [Фильм] – Universal Pictures, 1962.
3. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин, 1973.
4. Эко У. Открытое произведение. – СПб.: Академический проект, 2004.
5. Холл С. Репрезентация: культурные репрезентации и означивающие практики. – Лондон: Sage Publications, 1997.
6. Бурдьё П. Социальное пространство и символическая власть / П. Бурдье // Социология социального пространства / П. Бурдье. – СПб., Алетейя, 2007.
7. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. науч. ст. М.: Международные отношения, 1978.

Николаенкова Яна Сергеевна, nikolaenkova.jana@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Федорова Ирина Александровна, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ГЕНДЕРНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ АНТРОПОНИМОВ В СОСТАВЕ ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Аннотация. В статье анализируются фразеологизмы французского языка с компонентом антропонимом. На материале 53 единиц исследуются их структурно семантические особенности, источники происхождения и гендерное распределение. Выявлены причины преобладания мужских имён в составе фразеологизмов, связанные с историческими, культурными и языковыми традициями Франции. Рассмотрена специфика семантики мужских и женских антропонимов, а также их роль в отражении языковой картины мира.

Ключевые слова: фразеологизм, антропоним, французский язык, ономастика, гендерный дисбаланс, культурная семантика, языковая картина мира, структурно-семантический анализ.

С древних времён человек стремился закреплять в языке коллективные представления о мире, используя для этого устойчивые выражения. Одной из ярких групп таких единиц являются фразеологизмы с именами собственными. Они не только обогащают речь, но и отражают культурные, исторические и социальные особенности народа.

Во французском языке фразеологизмы с антропонимами активно используются в повседневной речи и несут особый культурный код. Согласно Шарлю Балли, фразеологизм – это устойчивое словосочетание, чьё целостное значение не выводится из буквального смысла отдельных слов [1, с. 90].

Ономастика – наука об именах – помогает понять, как имя, изначально служащее лишь для идентификации, в составе фразеологизма обретает образность и обобщающее значение. Как отмечала А. В. Суперанская, собственные имена особенно чутко реагируют на изменения в истории и культуре, опережая в этом другие языковые единицы [6, с. 94]. А. А. Реформатский подчёркивал, что в устойчивых выражениях антропонимы перестают обозначать конкретных людей и становятся носителями обобщённых характеристик [5, с. 36].

Яркий пример – выражение *Fier comme Artaban*. В данном примере мы видим, как имя Артабана передаёт идею горделивости. Или *Parler comme Montaigne* – здесь имя философа Мишеля де Монтень стало символом мудрой, рассудительной речи. Так язык сохраняет и передаёт культурные коды.

В ходе исследования было проанализировано 53 французских фразеологизма с компонентом антропонимом. Выявлен заметный гендерный дисбаланс: 46 единиц (86,8 %) содержат мужские имена, 7 единиц (13,2 %) – женские. Разберём причины этого явления подробнее.

Причины гендерного дисбаланса кроются в истории и культуре Франции. Во-первых, до начала XX века мужчины занимали доминирующее положение в общественной жизни – в политике, военных действиях, науке, искусстве. Это нашло отражение в языке, поэтому имена исторических личностей стали основой устойчивых выражений. Например, *Charlemagne* (Карл Великий) воплощает идею власти и старины, а *Pascal* (Блез Паскаль) стал символом научного поиска.

Во-вторых, немаловажную роль сыграло религиозное влияние. В католической традиции преобладают мужские имена святых *(Saint Martin, Saint Roch*), тогда как женские встречаются реже (*Sainte Catherine*). Преобладание мужских имен среди святых может объясняться мировоззрением традиционного христианского общества, согласно которому благие поступки мужчин, особенно тех, кто занимает видное положение в обществе, являются общеизвестными. В то же время духовные заслуги женщин остаются сокрытыми от посторонних глаз.

В-третьих, литературные традиции также укрепили преобладание мужских имён. Классическая французская литература строилась вокруг мужских персонажей, так, например *Cid* (Сид) – центральная фигура драмы Пьера Корнеля, *Harpagon* (Гарпагон) – образ скряги из комедии Мольера, *Tartarin* (Тартарен) – знаковый герой произведений Альфонса Доде.

Особое место занимает Франсуа Рабле. В романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» он иронически обыгрывает «феминизированные» названия профессий (*Clergesses, Abbeegesses* и др.), создавая вымышленные имена с насмешливым оттенком. Это отражает культурную тенденцию: попытки «феминизировать» традиционно мужские роли нередко становились объектом иронии, что косвенно укрепляло преобладание мужских образов в литературе [3, с. 6].

Французский язык имеет грамматический род, и это тоже могло сыграть свою роль, так как многие абстрактные понятия относятся к мужскому роду, а если в группе есть хотя бы один мужчина, согласование идёт по мужскому роду множественного числа. К примеру – *Pierre, Marie et Jeanne sont contents*.

Наконец, мифологическое наследие закрепило образы мужчин как героев и символов силы. *Hercule* (Геракл) – воплощение колоссальной силы, *Argus* (Аргус) – символ неусыпной бдительности.

Интересно, что семантика мужских и женских антропонимов во фразеологизмах различается. Мужские имена чаще связаны с конкретными достижениями, профессиями, историческими событиями или литературными персонажами. Например:

• *Parler comme Montaigne* – мудрая, рассудительная речь (отсылка к философу Мишелю де Монтень);

• *Avare comme Harpagon* – обличение скупости (образ Гарпагона);

• *Faire un travail d'Hercule* – выполнение тяжёлой работы (отсылка к Гераклу).

Преобладание мужских имён не значит, что женские имена совсем не оставили следа – они просто работают иначе и несут несколько другой смысл. В большинстве случаев женские имена обозначают эмоции, поведение, социальные роли или связаны с религиозно культурными традициями:

• *pleurer comme une Madeleine* («плакать как Мадлена/Магдалина») – безутешно рыдать (отсылка к библейской Магдалине как символу покаяния и слёз);

• *Mère Gigogne* – многодетная мать, женщина, заботящаяся о многих (образ из народного театра);

• *Décoiffer sainte Catherine* – «выйти замуж» или «выдать девушку замуж» (связано с обычаем 25 ноября, в день святой Екатерины);

• *Pousser des cris de Mélusine* – «кричать как Мелюзина», то есть кричать благим матом (Мелюзина – фея из средневековых легенд).

По семантической группе антропонима фразеологизмы можно разделить на следующие категории:

• Народные/анонимные образы (39,6 %): *Tante Anastasie, Jean, François*. Такие выражения возникли в устной народной речи и легко запоминаются благодаря коротким, ритмичным именам. Например, *à la Saint Glinglin* – шутливое обозначение неопределённо далёкого будущего, или *faire le Jacques* – простодушный человек.

• Литературные персонажи (22,6 %): *Panurge, Marquis de Carabas*. Например, *Idylle d'Aucassin et de Nicolette* («страстная и безмятежная любовь») отсылает к средневековой песне сказке.

• Святые (15,1 %): *frère Philippe, sainte Catherine*. Например, *Le mal Saint Martin* («запой») связано с ярмарками в праздник Святого Мартина, когда традиционно много пили.

• Исторические личности (13,2 %): *Rabelais, Robespierre, roi René.*

• Мифологические персонажи (5,7 %): *Hercule, Argus, Mélusine*.

• Библейские персонажи (3,8 %): *Madeleine* (Мария Магдалина), *Joseph* (Иосиф).

Семантика антропонимов во французских фразеологизмах связана с историческими событиями, религиозными преданиями и литературными произведениями.

Обратим внимание на несколько интересных случаев:

1. Исторический – *Au temps où Berthe filait* («в незапамятные времена, при царе Горохе») – фразеологизм восходит к образу Берты, матери Карла Великого, которая в средневековой литературе часто представлялась как пряха. Этот образ стал символизировать далёкое прошлое.

2. Религиозный – *Le mal Saint Martin* («запой») – фразеологизм имеет связь с традициями празднования дня святого Мартина. В это время проводились осенние ярмарки, на которых обычно употребляли много алкоголя.

3. Литературный – *Idylle d'Aucassin et de Nicolette* («о страстной и безмятежной любви») – выражение берет свое начало в средневековой песенной сказке XIII столетия. В ней Окассен и Николетта предстают как воплощение идеальных любовных отношений.

Таким образом, фразеологизмы с антропонимами не просто украшают речь, но и служат хранилищем народной памяти. Доминирование мужских имен указывает на исторически сложившееся распределение социальных ролей, а вариативность происхождения устойчивых выражений (из устной речи, литературных произведений, религиозных текстов, исторических событий) демонстрирует многогранность значения отдельных фразеологизмов.

Женские фразеологизмы, напротив, редко основываются на профессиональных достижениях или выдающихся исторических свершениях. Их тематика чаще связана с домашним бытом, семейными обязанностями, проявлениями чувств. При этом подобные обороты зачастую несут в себе оттенок иронии или даже пренебрежения. Язык, кажется, оценивает женские образы с позиции некоторого превосходства, через призму устоявшихся стереотипов. Однако это не умаляет их значимости: они так же отражают мировоззрение, но под иным углом зрения.

Особый интерес представляют случаи, когда личное имя становится обобщенным символом: Геркулес – воплощение силы, Магдалина – раскаяния, Окассен и Николетта – эталонной любви. Эти выражения позволяют не только углубить понимание французского языка, но и выявить культурные ценности и представления, которые были важны для носителей языка в разные исторические периоды.

Список литературы

1. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.

2. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М.: Либроком, 2012. – 370 с.

3. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 536 с.

4. Загрязкина Т. Ю. Madame – Monsieur – mademoiselle: гендер и пол сквозь призму языка и культуры / Т. Ю. Загрязкина // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 201 с.

5. Рабле Франсуа (1494-1553). Гаргантюа и Пантагрюэль : В пяти кн. / Франсуа Раблэ; С фр. текста XVI в. 1-й рус. пер. А.Н. Энгельгардт; С ил. Дорэ. – Санкт-Петербург : ред. «Нового журн. иностр. лит.», 1901. – 592 с. разд. паг. : ил. : 23.

6. Гак В. Г. и др. Новый большой французско русский фразеологический словарь: более 50 000 выражений / под ред. В. Г. Гака. – Москва: Русский язык Медиа, 2005. – 1624 с.

Перминова Дарья Николаевна, perminovadasha68@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Пушина Наталья Иосифовна, д. филол. н., профессор Удмуртский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ФАТИКИ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА: СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ, МЕССЕНДЖЕРОВ, БЛОГОВ)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы фатики в Интернет-дискурсе, помогающей устанавливать и поддерживать контакт, создавая благоприятную атмосферу коммуникации. Уточняются понятия фатики и фатической функции, рассматриваются основные этикетные речевые жанры Интернет-дискурса. Описываются языковые средства, реализующие фатическую функцию в русскоязычных и англоязычных соцсетях, мессенджерах, блогах.

Ключевые слова: фатика, фатическая функция, контактоустанавливающая функция, этикетные речевые жанры, Интернет-дискурс.

В коммуникации существует уровень взаимодействия, сосредоточенный на установлении контакта, а не на передаче информации. Этот тип общения, называемый фатикой, проявляется в беседах и социальных сетях, где слова и жесты помогают создавать эмоциональную связь. Фатика важна в современном коммуникационном пространстве: она помогает устанавливать и поддерживать контакты в разных культурах. В межличностном общении она создает доверие, а в Интернет-дискурсе – помогает начинать разговор и удерживать интерес собеседника.

Фатика, определяемаяя как любой фатический акт, происходящий в контексте коммуникации или же в тексте, представляет собой разновидность речевого акта, целью которого является установление и поддержание взаимодействия с собеседником.

В отличие от других типов речевых актов, фатические высказывания не содержат значимой смысловой информации и чаще всего функционируют для подтверждения социального контакта, создания благоприятной атмосферы общения или демонстрации взаимодействия. Фатика проявляется в фатической функции, именуемой как контактирующая или ассоциативная функция. Эти термины подчеркивают её главную направленность: не на передачу информации, а на установление и поддержание связи между собеседниками. Основное назначение данной функции − обслуживание языкового контакта, необходимого для достижения коммуникации [5].

Понятие «фатики» берёт своё начало в исследованиях Бронислава Малиновского, использовавшего термин «phatic communion», в качестве разновидность речи, отражающей стремление человека к созданию «уз общности» между людьми. Данная функция, по мнению Малиновского, является «социальным клеем», помогая преодолеть неловкость и напряжённость между собеседниками. При фатической коммуникации «общение осуществляется ради самого общения». Цель такой коммуникации − подтвердить связанность и социальность ситуации, создать атмосферу доброжелательности [9].

Р. Якобсон, изучая фатическую функцию языка, выделил сообщения, основное назначение которых − установить, продолжить или прервать коммуникацию, проверить, работает ли канал связи. Фатическая функция выполняет служебную роль в рамках коммуникативного акта. Для Р. Якобсона установка контакта может выполнять частную функцию, а само понятие относится к области структуры общения и её организации [8].

В Интернет-дискурсе фатика имеет свою специфику. Интернет-дискурс − это разновидность виртуального дискурса, представляющая собой процесс создания текста в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами, целенаправленное социальное действие, включающее взаимодействие людей, при этом главной средой его функционирования является Интернет-среда, использующая электронный канал передачи данных [3, с. 58–59].

Один из способов реализации фатики в Интернет-дискурсе – этикетные жанры. Традиционно этикетные жанрами являются приветствие, прощание, благодарность, пожелания и др. В Интернет-дискурсе этикетные жанры играют важную роль и являются фундаментом, на котором строится общение [6].

Приветствие в Интернет-дискурсе часто совмещается с пожеланиями. Например: «Всем доброе утро! Отличной рабочей недели!». Такое сочетание усиливает фатическое высказывание: участ-

ники общения не просто констатируют факт встречи в сети, но сразу задают позитивный эмоциональный тон и демонстрируют внимание к собеседнику.

Также приветствие перестаёт быть исключительно вербальным актом в его традиционном понимании. Наряду с классическими словесными формулами, активно используются графические и экспрессивные средства оформления речи. Так, встречаются гипертрофированные варианты приветствия: «HELLO HELLO», «Hello Hello Hello Hi», «HELLOOOWWW!». Повтор букв, капс и дублирование слов выступают интонационными маркерами, заменяя громкость и растягивание гласных в устной речи. Эти графические средства усиливают фатический эффект за счёт игрового, неформального тона.

Прощание выражается с помощью устойчивых формул, которые могут сочетаться с благодарностью. Например: «Всем спасибо за эфир! Доброй ночи!», «Goodnight internet! Please take care of yourself!», «Good night friend!». Это усиливает фатический эффект и завершает общение на положительной ноте. В условиях массовой коммуникации, прощании может быть асинхронным: участники желают спокойной ночи в разное время, что не нарушает этикетных норм.

Поздравление в соцсетях и мессенджерах направлено на поддержание контакта. Основная задача − улучшить эмоциональное состояние адресата, создать позитивный настрой. В Интернете этот тип этикетных жанров может выражаться так: «happy easter guys!!», «HAPPY THANKSGIVING!», «С 8 марта! Счастья, здоровья и любви!». Кроме того, поздравление выражает уважение и доброжелательные эмоции по отношению к адресату.

В цифровой коммуникации благодарность как этикетный жанр выполняет главную фатическую функцию: укрепляет связь, подтверждает ценность отношений и стимулирует взаимодействие: «Thanks for all the wonderful comments in the chat», «Спасибо всем, кто был сегодня на эфире по посеву петуний!». В отличие от устной, она тиражируема, сохраняема и публична.

Фатика также реализуется через невербальные и неформальные средства в Интернет-дискурсе. Одним из таких средств являются эмодзи.

В Telegram, TikTok, Вконтакте и других социальных медиа эмодзи стали универсальным фатическим ответом на любой пост. В комментариях они являются минимальными фатическими знаками, которые поддерживают контакт без вербального вмешательства – пользователь выражает эмоциональное отношение к сообщению, не вступая в развернутый ответ, сохраняя тем не менее «чувство присутствия» другого.

Кроме того, в мессенджерах и соцсетях фатическое общение осуществляется через систему реакций (лайки, эмодзи), которые становятся полноценными этикетными репликами. Пользователи отвечают на посты в блогах с помощью смайликов, выполняющих ту же функцию, что и вербальное «Мне нравится!»: они сигнализируют о включенности в диалог и выражают эмоциональное отношение к адресанту. Такая реакция – минимальная, но достаточная этикетная форма поддержания фатического контакта.

В социальных сетях и мессенджерах стикерпаки выступают как вербальные и неформальные знаки, позволяющие быстро реагировать на сообщение без необходимости формулировать развернутый ответ. В отличие от текста, требующего времени на обдумывание, отправка стикера происходит мгновенно, что ценно в динамичном диалоге. Стикеры служат маркером неформальности и близости: их использование сигнализирует о доверительной атмосфере, где не действуют строгие языковые нормы. Все это снижает коммуникативную дистанцию, укрепляет фатический контакт и превращает обмен сообщениями в живое, эмоционально окрашенное общение.

Таким образом, фатика играет ключевую роль в установлении социальных связей, создавая атмосферу доверия и дружелюбия. В современном медиапейзаже она помогает привлекать внимание аудитории, формировать эмоциональную связь и поддерживать интерес к онлайн-общению, что подчёркивает ее значимость в повседневной коммуникации.

Список литературы

1. Дементьев В. В. Фатические речевые жанры // Вопросы языкознания. 1999. − № 1. − С. 37–55.

2. Дускаева Л. Р., Корнилова Н. А. Фатика как речевая форма реализации развлекательной функции в медиатексте // Гуманитарный вектор. 2011. − № 4. – С. 67–71.

3. Загоруйко И. Н. Интернет-дискурс в современном коммуникационном пространстве // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2012. − № 3. − С. 56–60.

4. Корнилова Н. А. Фатическая речь в массмедиа: композиционно стилистические формы: автореф. дис. … канд. филол. наук. СПб, 2013. 28 с.

5. Миронова К. А. Фатическая функция языка в коммуникативных методиках для формирования навыков диалогической речи // Молодой ученый. – 2019. − № 5 (243). − С. 187–190.

6. Минчук, И. И. Фатическое общение в Viber-сообществе информационного ресурса: этикетные, игровые, метатекстовые жанры // Медиалингвистика. – 2019. − № 6 (3).− С. 341–353.

7. Пушина Н. И. Фатика и ее особенности в современном коммуникационном пространстве // Вестник Удмуртского университета. − 2024. − № 6. − С. 1269–1276.

8. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». − М.: Прогресс, 1975. − С. 193–230.

9. Malinowski B. The Problem of Meaning in Primitive Languages. In: Ogden C.K., Richards I. A. (eds.) The Meaning of Meaning. − London: K. Paul, Trend, Trubner, 1923. − P. 296–336.

Помыткин Владислав Сергеевич, vlapoms@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Кузяева Ольга Павловна, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

РЕЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРСОНАЖА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию речевой характеристики персонажей компьютерных игр и её составляющих. Объектом исследования выступает речь игровых персонажей как элемент художественного образа в поликодовом тексте. В работе рассматриваются уровни речевой характеристики (лексический, синтаксический, фонографический, прагматический), жанровая специфика игрового дискурса, а также влияние локализации на речевой портрет персонажа. Сделан вывод о многоуровневой природе речевой характеристики и её значимости для формирования художественного образа.

Ключевые слова: речевая характеристика, персонаж, компьютерная игра, локализация, игровой дискурс, поликодовый текст.

В связи с выходом игровых продуктов на международные рынки особое значение приобретает их локализация, включающая не только перевод, но и адаптацию контента к культурным особенностям целевой аудитории. При этом речевая характеристика персонажа, являясь важным элементом художественного образа, нередко претерпевает изменения в процессе перевода, что влияет на восприятие персонажа. Данная статья посвящена выявлению особенностей речевой характеристики персонажей в компьютерной игре.

Согласно Т. Е. Водоватовой, компьютерная игра представляет собой комплексное образование, включающее языковые, визуальные, аудиальные и тактильные элементы, которые функционируют через различные каналы восприятия, выполняют различные функции, но при этом формируют единое целостное смысловое пространство [3, с. 115]. Дополнительно компьютерная игра может быть описана с использованием категорий, традиционно применяемых к художественному тексту. К таким категориям относятся членимость, связность, проспекция и ретроспекция, антропоцентричность, локальная и темпоральная отнесённость, информативность, системность, целостность, модальность и прагматическая направленность [5, с. 68]. Использование данных параметров позволяет рассматривать компьютерную игру как особую разновидность художественного текста, обладающую высокой степенью семиотической сложности [3, с. 115].

Одним из аспектов исследования является понимание сущности термина «локализация» и его отличия от перевода. Несмотря на тесную связь, данные понятия не являются тождественными и требуют разграничения.

Так, В.Г. Якунина даёт следующее определение локализации – культурная и лингвистическая адаптация продукта для той целевой аудитории (страны, региона, языкового ареала), которая будет использовать данный продукт [12, с. 17].

А. В. Ачкасов отмечает, что в современной научной практике термин «локализация» используется в нескольких значениях. Во-первых, он обозначает адаптацию цифровых продуктов. Во-вторых, может рассматриваться как любая творческая адаптация контента в условиях межъязыковой коммуникации. В-третьих, используется для описания процессов адаптации продуктов и бизнес-практик при выходе на новые рынки [2, с. 87].

В контексте игровой индустрии локализация включает не только перевод текстовой составляющей, но и адаптацию различных элементов продукта. В частности, можно выделить такие аспекты, как перевод сопроводительных материалов, локализация интерфейса, перевод внутриигрового текста, озвучивание, графическая адаптация и культурная адаптация. Таким образом, перевод является более узким процессом и подразумевает адаптацию вербального контента игры в процессе локализации [10, с. 2].

Необходимо также рассмотреть и типологию текстов компьютерных игр. М. Н. Харлашкин вводит понятие жанровой экологии, под которым понимается совокупность текстовых жанров, сосуществующих в рамках одного игрового продукта. К ним относятся логотипы, титры, игровые правила, описания, диалоги, системные сообщения, элементы интерфейса и другие виды текстов. Кроме того, исследователь выделяет паратексты – тексты, окружающие игру и относящиеся к ней как к первоисточнику, что позволяет разграничить внутриигровой и внеигровой дискурс [8, с. 3–4].

Обобщая типологии исследователей, можно выделить три основных типа внутриигровых текстов: нарративные (сюжетные диалоги, описания, внутриигровые документы), операционные (интерфейс, меню, системные сообщения) и аудиовизуальные (субтитры, озвучивание). Именно в нарративных текстах, в частности – в диалогах, наиболее полно реализуется речевая характеристика персонажа.

М. И. Лисова определяет речевую характеристику как отбор специфических для каждого действующего лица языковых средств – слов, выражений и речевых оборотов, формирующих индивидуальную манеру речи и позволяющих адресату составить представление о герое [7, с. 50].

Что касается функционального аспекта речевой характеристики, В. Ю. Хартунг и А. В. Шевченко выделяют характеризующую функцию, направленную на раскрытие внутреннего мира и социального статуса персонажа, дифференцирующую функцию, обеспечивающую его противопоставление другим персонажам, а также психологическую функцию, связанную с передачей эмоционального состояния [9, с. 2].

Несмотря на отсутствие единой универсальной классификации, большинство исследователей сходятся в том, что анализ речевой характеристики должен учитывать несколько ключевых уровней.

Одну из наиболее последовательных моделей предлагают В.Ю. Хартунг и А.В. Шевченко, выделяющие фонографический, лексический и синтаксический уровни анализа. Фонографический уровень включает особенности звучания и графического оформления речи, например, передача акцента, интонации или специфики произношения. Лексический уровень охватывает выбор слов, их стилистическую окраску, а также использование жаргонизмов, диалектизмов и других маркированных единиц. Синтаксический уровень связан со структурой высказывания, включая длину предложений, их тип, а также использование инверсий, эллипсисов и парцелляций [9, с. 3]. При этом исследователи подчёркивают, что данные уровни не функционируют изолированно, а взаимодействуют друг с другом, отражая личностные характеристики персонажа, его социальную принадлежность и культурный контекст.

Дополняя данную систему, И. Б. Кривченко и И. В. Савина выделяют прагматический уровень, связанный с выбором речевых стратегий. К таким стратегиям относятся склонность к прямым или косвенным высказываниям, использование иронии, сарказма и эвфемизмов. По мнению исследователей, именно прагматический уровень часто отражает возрастные и социальные особенности персонажа [6, с. 118].

Специфика компьютерной игры как поликодового и интерактивного медиума обусловливает ряд особенностей формирования речевой характеристики. Как отмечает А.А. Абдрафикова, языковая характеристика персонажа компьютерной игры формируется с учётом как общих характеристик художественного дискурса, так и специфики интерактивного повествования. Это означает, что речевая характеристика зависит не только от авторского замысла, но и от условий взаимодействия игрока с игровым миром [1, с. 826].

Одним из ключевых факторов, влияющих на речь персонажа, является жанровая принадлежность игры. Так, Д. В. Щеголева подчеркивает, что в приключенческих играх, ориентированных на развитие сюжета и создание эмоционального эффекта, преобладает развернутая, стилистически

маркированная речь с использованием сложных синтаксических конструкций и выразительных средств. В ролевых играх, напротив, речь персонажей часто носит более краткий и функциональный характер, поскольку диалоги выполняют в первую очередь игровую, а не эстетическую функцию [11, с. 168–169].

Существенную роль в трансформации речевой характеристики играет процесс локализации. В исследовании В. А. Ильиной показано, что при переводе манера речи персонажей может существенно изменяться. Это обусловлено различиями в языковых системах, нормами вежливости, степенью допустимой экспрессивности и другими культурно обусловленными факторами. В результате речевой портрет персонажа в переводе может отличаться от оригинала, что влияет на восприятие образа целевой аудиторией [4, с. 235–236].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что речевая характеристика персонажа является сложной многоуровневой категорией, играющей определяющую роль в формировании художественного образа в компьютерных играх. Её структура включает лексический, синтаксический, фонографический и прагматический уровни, которые функционируют в тесной взаимосвязи. Специфика речевой характеристики продиктована поликодовой природой игрового текста, жанровыми особенностями и необходимостью интерактивного взаимодействия.

Список литературы

1. Абдрафикова А. А. Речевая характеристика персонажа видеоигры как языковой личности / А. А. Абдрафикова // Студент – Исследователь – Учитель : материалы 24-й Межвузовской студенческой научной конференции (Санкт-Петербург, 04–15 апреля 2022 г.). – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – С. 825–830.

2. Ачкасов А. В. Англоязычная терминология локализации / А. В. Ачкасов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 80–88.

3. Водоватова Т. Е., Кинчаров В. А. Видеоигра: текстовая природа, особенности семиотики / Т. Е. Водоватова, В. А. Кинчаров // Вестник Международного института рынка. – 2019. – № 2. – С. 113–117.

4. Ильина В. А. Сравнение традиций создания речевого образа персонажа в русском и японском языках на примере игры «Genshin Impact» / В. А. Ильина // Восточный калейдоскоп : материалы докладов и сообщений III Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых-востоковедов с международным участием (Москва, 06 декабря 2022 г.). – М. : РУДН, 2023. – С. 231–236.

5. Кириллов А. Г. Креолизованные тексты в политическом дискурсе, средствах массовой информации и блогах / А. Г. Кириллов // Креолизованные тексты в различных видах дискурса (на материале английского языка) : монография. – Самара : СГСПУ, 2017. – С. 63–79.

6. Кривченко И. Б., Савина И. В. Речевой портрет подростка в художественном произведении эпистолярного жанра (на материале романа Стивена Чбоски "The Perks of Being a Wallflower") / И. Б. Кривченко, И. В. Савина // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2022. – № 3. – С. 111–124.

7. Лисова М. И. Речевые характеристики персонажей как средства создания образов в романах Артура Хейли / М. И. Лисова // Евразийский Союз Ученых. – 2014. – № 7-7. – С. 50–53.

8. Харлашкин М. Н. Особенности дискурса видеоигр / М. Н. Харлашкин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2016. – № 1. – С. 92–98.

9. Хартунг В. Ю., Шевченко А. В. Речевая характеристика персонажа на различных уровнях текста как средство интерпретации художественного образа (на материале произведений Р. Даля) / В. Ю. Хартунг, А. В. Шевченко // Германские языки. Филологический аспект. – 2019. – № 2 (46). – С. 1–8.

10. Шургучинов Ц. С., Чередникова Е. А. Лексические особенности локализации видеоигр (на материале дилогии "Horizon") / Ц. С. Шургучинов, Е. А. Чередникова // Russian Linguistic Bulletin. – 2024. – № 55.

11. Щеголева Д. В. Жанровые особенности дискурса видеоигр: лексико-синтаксический анализ материалов видеоигр "Death Stranding" и "The Elder Scrolls V: Skyrim" / Д. В. Щеголева // LI Самарская областная студенческая научная конференция. – 2025. – Т. 2. – С. 168–169.

12. Якунина В. Г., Шевченко Е. В. Лингвоиндустрия: локализация и перевод / В. Г. Якунина, Е. В. Шевченко // Наука без границ. – 2017. – № 6 (11). – С. 16–20.

Скоропад Елизавета Алексеевна, skoropad.liza@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Широких Елена Александровна, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

КОНФЛИКТОГЕННОСТЬ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ)

Аннотация. Статья посвящена анализу конфликтогенности рекламного дискурса как коммуникативного феномена. Рассматриваются языковые и прагматические средства, способствующие возникновению коммуникативных неудач / конфликтов между адресантом и адресатом рекламы, включая манипулятивные стратегии, оценочную лексику и культурные стереотипы. Особое внимание уделяется интерпретации рекламных сообщений в различных социокультурных контекстах. Делается вывод о том, что конфликтогенность рекламы обусловлена не только содержанием, но и особенностями восприятия аудитории.

Ключевые слова: рекламный дискурс, конфликтогенность, конфликтные ситуации, коммуникативные неудачи, виды конфликтов в рекламном дискурсе.

В информационном обществе рекламный дискурс является мощным инструментом убеждения. Согласно статистике, представленной разработчиками системы автоматизации интернет-рекламы Marilyn, в среднем россияне видят 430 рекламных объявлений в день, из них – 245 баннеров, 133 контекстных объявления и 51 видеоролик [1].

Многие исследователи выделяют особый характер рекламного дискурса, отмечая, что это особая форма массовой коммуникации, ориентированная на формирование позитивного образа товара, услуги или бренда и побуждение целевой аудитории к определённому действию, это дискурс, отличающийся прагматической направленностью, высокой оценочностью и активным использованием вербальных и невербальных приёмов.

По мнению Е. М. Асташевой, рекламный дискурс – это завершенное в смысловом и композиционном плане сообщение со строго ориентированной прагматической установкой, сочетающее в себе признаки устной и письменной коммуникации с комплексом лингвистических и экстралингвистических средств [2, с. 90–91].

В современном мире наблюдается интенсивная конкуренция и значительная перенасыщенность информационного пространства, что вынуждает бренды искать нестандартные способы привлечения внимания. Одним из таких способов является использование различных агрессивных стратегий, способных вызывать бурную, как положительную, так и негативную, реакцию адресата. Именно благодаря этому реклама обладает высокой степенью конфликтогенности.

По определению Московской школы конфликтологии, конфликтогенность – это способность слова или действия привести к возникновению конфликтной ситуации [3]. Конфликтные ситуации в рекламном дискурсе – это коммуникативные неудачи в рекламе, в которых из-за несовпадения целей, ценностей, интерпретаций или ролей участников возникает противоречие, способное привести к вербальному, социальному, этическому или правовому конфликту [4, с. 199–209].

Конфликтогенные ситуации в рекламе возникают из-за языковых, этических или социальных провокаций, которые вызывают споры, негатив или общественный резонанс. Они часто связаны с манипуляцией и нарушениями норм. Исследователи выделяют несколько видов конфликтов в рекламном дискурсе.

1. Этические конфликты – это нарушения моральных норм, в том числе дискриминация по полу, возрасту, расе или обесценивание конкурентов.

Одним из ярких примеров этического конфликта в рекламе является кампания бренда *H&M* с толстовкой *“Coolest Monkey in the Jungle”* в 2018 году. В рекламе темнокожий ребенок был изображен в зеленой толстовке с этой надписью, что вызвало массовые обвинения бренда в расизме, поскольку слово *“monkey”* исторически использовалось как оскорбление в адрес афроамериканцев. Образ ассоциировался с расистскими стереотипами, несмотря на отсутствие злого умысла со стороны бренда. Кампания спровоцировала недовольство аудитории, что привело к протестам и потере доверия к компании. Впоследствии *H&M* принесли публичные извинения и пересмотрели политику проверки визуальной рекламы.

Другим примером может стать рекламный баннер ресторана *"Burger King"* в Воронеже. Сеть ресторанов разместили провокационный слоган «Настоящие бургеры на 20 шагов левее» на баннере над входом в другой ресторан быстрого питания *"McDonald's"*. Размещение баннера непосредственно над входом конкурента создает давление на посетителей и является агрессивной маркетинговой тактикой, выходящая за рамки общепринятых норм деловой этики. В итоге, такой маркетинговый прием привел к увеличению узнаваемости обоих брендов.

2. Лингвистические конфликты включают использование подтекста, языковой игры, ведущих к неоднозначной интерпретации.

Конфликт в рекламе *American Eagle* с Сидни Суини (июль 2025 г.) спровоцировала двусмысленная языковая игра в слогане *"Sydney Sweeney Has Great Jeans"*. Аудитория расценила этот слоган как языковую игру, основанную на омофонии слов *genes* и *jeans.* Фраза актрисы со светлыми волосами и голубыми глазами *"great jeans"* подверглась критике за евгенический подтекст и как «намек в сторону превосходства белых». Бренд понес серьезные репутационные потери из-за возникшей оскорбительной двусмысленности.

В русском рекламном дискурсе также встречаются примеры лингвистических конфликтов. Фитнес-клуб «Магис-спорт» разместил на территории Барнаула несколько рекламных баннеров, на которых были изображены этапы похудения женщины и слоган «Было-сало». Такая языковая игра вызвала недовольство жителей города. ФАС провела проверку на наличие нарушений, в ходе следствия слоган был признан уместным. Впоследствии фитнес-клуб все же снял баннеры и принес публичные извинения.

3. Социокультурные конфликты – это оскорбления культурных ценностей, религии или традиций, включая визуальные образы.

В 2022 году испанская сеть магазинов одежды *Zara* столкнулась с серьезной критикой в Турции после неудачной рекламной кампании. На фотографиях обувь была изображена вместе с батонами и караваями хлеба. Такой креативный подход вызвал негативную реакцию у турецких пользователей соцсетей, воспринявших это как неуважение к хлебу, к которому в Турции традиционно относятся с большим почтением. Пользователи *Twitter* запустили хештег, который можно перевести как «*Zara,* знай меру», критикуя бренд за пренебрежительное отношение к турецкой культуре. Скандал получил широкий резонанс в социальных сетях, *Zara* подверглась серьезной критике за отсутствие культурной чувствительности.

Еще один пример социокультурного конфликта в русскоязычном рекламном дискурсе: На карманном календаре МФО «Удобные деньги» помимо рекламных слоганов был напечатан текст молитвы «Отче наш» и изображения религиозных символов. Использование религиозных символов в рекламе вызвало волну критики и возмущений со стороны верующего населения. Было возбуждено уголовное дело по статье «Оскорбление чувств верующих». В ходе расследования реклама была признана неуместной, а компания выплатила штраф и принесла извинения.

4. Юридические конфликты – это нарушения законов о рекламе, сокрытие информации или ложные обещания, приводящие к штрафам и судам.

Производитель гранатового сока *POM Wonderful* обнаружил, что *Coca-Cola* выпускает напиток *"Minute Maid Enhanced Pomegranate Blueberry"* с 0,3 % гранатового и 0,2 % черничного сока. Остальное – яблочный и виноградный соки. На упаковке было крупно написано: «Гранатово-черничный» и представлены изображения этих ягод. *POM* подал иск за ложную рекламу. *Coca-Cola* возражала: состав указан мелко на обратной стороне. В итоге, Верховный суд США встал на сторону *POM Wonderful*. Впоследствии был принят закон о запрете использования заведомо ложной информации в рекламе.

Рекламная кампания бренда спортивной одежды *Skechers* также может стать примером юридического конфликта. Видео утверждало, что ношение тонизирующих кроссовок их бренда поможет укрепить здоровье и сбросить вес без дополнительных тренировок. Компания даже ссылалась на клинические исследования, которые, как впоследствии стало известно, были проведены случайными людьми, не имеющими никакого отношения к медицине. Покупатели, пострадавшие от ложной информации, содержащейся в рекламе, смогли отсудить у компании 40 миллионов долларов.

Таким образом, конфликтогенность рекламного дискурса связана с тем, что реклама стремится привлечь внимание аудитории и повлиять на её мнение с помощью ярких и эмоциональных средств. Вследствие этого, рекламные сообщения нередко вызывают споры, негативную реакцию или общественное обсуждение. Конфликт может проявляться через использование стереотипов, про-

вокационных образов и нарушения этических норм. При этом именно такие рекламные тексты часто лучше запоминаются аудитории и оказываются более эффективными. В условиях современного медиапространства особенно важно учитывать культурные и социальные особенности аудитории, поскольку любая неоднозначная реклама быстро получает широкий отклик. Поэтому создателям рекламы необходимо соблюдать баланс между оригинальностью и коммуникативной ответственностью.

Список литературы

1. От рекламы не скрыться [Электронный ресурс]. – URL: https://cmsmagazine.ru/journal/news-company-5835/

2. Асташева Е. М. Основы теории рекламного текста : конспект лекций / Асташева Е. М. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2020. – 92 с.

3. Что такое конфликтогенность? [Электронный ресурс]. – URL: https://conflictmanagement.ru/chto-takoe-konfliktogen/

4. Черкасова М. Н., Черкасова Л. Н. Конфликтогенное поле рекламного дискурса: точки натяжения // Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 3. – С. 199–209.

Слободчиков Андрей Григорьевич, lerepoch@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Кошель Татьяна Юрьевна, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет

РАЗРАБОТКА ПСИХОЛОГО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОГО ОНЛАЙН-КВЕСТА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ В БИБЛИОТЕКЕ

Аннотация. В статье рассмотрены, каким именно образом игровые технологии могут применятся библиотеками для организации психологического просвещения. Так как взаимодействие с пользователями библиотеки выходит в сеть Интернет, нами был рассмотрен формат игры, реализуемый в онлайн-среде. На примере опыта создания онлайн-квеста «Пойми меня, если сможешь» на платформе Genially были продемонстрированы возможности библиотеки в данной сфере. Квест был разработан на базе библиотеки-филиала им. Н. К. Крупской ЦБС г. Ижевска. Тематическая составляющая и структура квеста были установлены в результате анкетирования пользователей библиотеки. В статье изложены результаты опроса, структура и перспективы развития квеста.

Ключевые слова: игровые технологии, квесты, психологическое просвещение, игрофикация, подростки, web-сервисы, библиотеки, мероприятия в библиотеке.

Игровые технологии становятся эффективным инструментом просвещения, включая психологическую составляющую, в условиях снижения интереса подростков к традиционным формам библиотечной работы.

Одной из наиболее востребованных игровых форм, соответствующих данным критериям, является формат квеста.

Выбор онлайн-формата для разработки квеста обусловлен спецификой целевой аудитории – подростков, для которых характерно стремление к самовыражению и предпочтение цифровой среды [1]. Помимо этого, исследования Сибирского федерального университета демонстрируют, что веб-квесты воспринимаются учащимися как наиболее интересный и мотивирующий метод обучения, предоставляющий доступ к образовательной активности в любое время и в любом месте [2].

Для определения тематического фокуса и структуры квеста был проведен комплексный опрос среди посетителей библиотеки, включающий письменный и электронный форматы.

Вариант анкеты, согласованный с библиотекой-филиалом им. Н. К. Крупской, на базе которой реализуется проект, включал следующие вопросы:

1. «В каком классе ты учишься?»
2. «Участвовал ли в квестах?»
3. «Насколько тебе может быть интересен психологический квест?»
4. «Какой формат тебе бы больше понравился?»

5. «Какие темы интересны?»
6. «Что важно для тебя в квесте?»
7. «Что насчет длительности?»

В качестве фокус-группы было опрошено 15 респондентов, среди которых были учащиеся 3–7 классов. Анализ результатов опроса выявил следующие ключевые тенденции:

- абсолютное большинство респондентов уже имели опыт участия в квестах и выразили положительное отношение к данному формату;
- наиболее актуальными темами для квестов были определены: общение и дружба (40 %), стресс, связанный с учебной деятельностью (33 %), а также страх публичных выступлений (20 %);
- основными требованиями к содержанию квеста были обозначены: наличие интересных загадок (33 %), исключение излишней формальности и «занудства» (20 %), а также наличие системы наград за успешное прохождение (20 %).

На основании полученных данных была выбрана тема квеста – развитие навыков общения и уверенного поведения в среде библиотеки.

В качестве платформы для реализации квеста был выбран конструктор Genially, обладающий высокой степенью доступности и широким функционалом, позволяющим создавать интерактивные квесты с разнообразными типами вопросов. Данный сервис не требует установки программного обеспечения и предоставляет базовый функционал бесплатно, что делает его оптимальным выбором для реализации проекта.

Для обеспечения универсального взаимодействия с интерфейсом квеста был выбран вертикальный формат, оптимизированный для мобильных устройств. Это позволяет пользователям комфортно взаимодействовать с контентом, независимо от типа устройства.

Композиционная структура квеста:

1. Титульная страница – начальная страница, содержащая название квеста и краткое изложение его легенды (см. Приложение, рис. 1).

2. Страница «Знакомства» – предоставляет игроку возможность ознакомиться с карточками персонажей-читателей, таких как Катя, Максим, Алиса, Данил, Ваня и Оля. Каждая карточка содержит краткие характеристики, описание текущего поведения и ключевой проблемы героя.

3. Блок из шести вопросов – включает вопросы различных типов: выбор правильного совета, упорядочивание мыслей и выбор нескольких ответов. Данные вопросы направлены на проверку понимания характера персонажа и требуют от пользователя предоставления релевантных советов.

4. Финальный экран – завершает квест и выражает благодарность за участие. В дальнейшем планируется интеграция системы обратной связи и наград за успешное прохождение.

Все задания квеста разработаны с учетом результатов проведенного опроса и направлены на формирование и развитие коммуникативных навыков у участников.

Перспективы развития представленного онлайн-квеста охватывают несколько ключевых направлений, каждое из которых требует детального анализа и стратегического подхода.

Во-первых, предполагается публикация квеста на официальной странице библиотеки ВКонтакте, что позволит значительно расширить его аудиторию и повысить уровень вовлеченности пользователей.

Во-вторых, рассматривается возможность использования данного продукта другими библиотеками, что создаст предпосылки для формирования единого образовательного пространства и обмена опытом в области психологического просвещения.

В рамках непосредственного развития текущего продукта планируется реализация следующих мероприятий:

1. Внедрение функции обратной связи с игроками, что позволит оптимизировать контент и адаптировать его под индивидуальные потребности аудитории.

2. Интеграция в электронный формат игровых механик, таких как разветвление событий квеста, введение новых игровых задач и масштабирование легенды, что повысит интерактивность и увлекательность игрового процесса.

3. Разработка и реализация психолого-просветительского квеста в офлайн- и смешанном форматах, что расширит возможности проекта и позволит интегрировать его в различные образовательные и культурные инициативы.

Разработанный онлайн-квест и его последующие модификации станут важным инструментом в реализации программ психологического просвещения на базе различных библиотек. Проект

направлен на создание универсального формата, который будет соответствовать потребностям как пользователей, так и сотрудников библиотек, а также учитывать ресурсные возможности последних.

Разработанный психолого-просветительский онлайн-квест – это востребованный и педагогически оправданный формат работы с молодёжью в библиотечной среде. Игрофикация, реализованная через механику квеста на платформе Genially, помогает преодолеть ограничения традиционных методов просвещения, обеспечивая высокий уровень вовлечённости и интерактивности. Выбранная тема – развитие навыков общения и уверенности в себе – напрямую отвечает запросам участников опроса, повышая их мотивацию и способствуя формированию практических психологических компетенций.

Таким образом, предложенный проект не только соответствует современным тенденциям цифровизации библиотек, но и эффективно решает задачи психологического просвещения. Он снижает тревожность, развивает коммуникативные навыки и укрепляет уверенность подростков в библиотечной среде. Доступность платформы, учёт возрастных и индивидуальных особенностей, а также баланс образовательной и развлекательной составляющих делают этот квест полезным инструментом для библиотек, работающих с подростковой аудиторией.

Список литературы

1. Web-квест как цифровой метод самоорганизации студентов в условиях квазипрофессиональной деятельности / Т. В. Шелкунова, П. А. Шелкунов, Н. А. Мосина, А. О. Пономарева // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 2(167). – С. 171–174.

2. Хомова, Н. А. Применение технологии веб-квест в процессе проведения дистанционных уроков иностранного языка в 5–9 классах / Н. А. Хомова, Е. И. Гогина // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 24 декабря 2024 года. – Чебоксары: ООО «Издательский дом "Среда"», 2024. – С. 164–166.

Столович Владислава Давидовна, vlada.stolovich@mail.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Опарин Марк Васильевич, доцент, к. филол.н., Удмуртский государственный университет

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ЦВЕТА ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. В данной статье автором рассмотрены особенности языковой репрезентации цветового компонента во фразеологизмах немецкого и русского языков. Фразеологические единицы, отобранные методом сплошной выборки, были подвергнуты подробному анализу. По итогам проведенного исследования выявлены частотность употребления различных цветов во фразеологизмах рассматриваемых языков, их эмоциональная окраска, связи с представлением о цвете в русской и немецкой культуре.

Ключевые слова: фразеологическая единица, цветовой компонент, немецкий язык, русский язык.

Цвет является одним из наиболее ярких и универсальных средств выражения в человеческом языке, играя важную роль в формировании образов, передаче эмоциональных состояний и культурных особенностей. В рамках лингвистики особое значение приобретает вопрос концептуализации цвета, его функционирования и отражения во фразеологизмах. Фразеологизмы – это один из ключевых культурных аспектов языка, они несут в себе ценную информацию об истории, образе жизни, ценностях соответствующей народной группы, являясь, тем самым, «зеркалом» народной культуры. Таким образом, для изучения отображения какого-либо явления во фразеологии, следует в первую очередь изучить непосредственно само явление.

В «Кратком словаре когнитивных терминов» под авторством Е.С. Кубряковой концепт обозначен как «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона концептуальной системы и языка; всей кар-

тины мира, отражённой в человеческой психике» [4]. Понятие концепта цвета тесно связано с таким направлением в лингвистике, как лингвистика цвета. В рамках этой дисциплины принято считать, что цвет – это универсальный человеческий концепт, который определяется как зрительная категория [2]. Восприятие непосредственно цвета как физического явления едино для всех людей. Цвет, как явление, лежит в основе концептуализации цвета. Тем не менее, разные языки обладают разной актуализацией понятий цвета, обусловленной культурными различиями. Так, С.Б. Пашутин пишет, что игнорирование или непонимание различий в цветовосприятии является одной из причин коммуникативных сбоев [7]. Связь цветообозначений с определёнными культурно-закреплёнными состояниями является «периферией» концепта цвета, окружающей его «ядро». Таким образом, цветовая картина мира объединяет концептуальный и языковой уровни.

Д. С. Лихачёв описал это понятием «концептосфера»: «В совокупности потенции, открываемые в словарном запасе отдельного человека, как и всего языка в целом, мы можем называть концептосферами. Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации – её литература, фольклор, наука, изобразительное искусство (оно также имеет непосредственное отношение к языку, и, следовательно, к национальной концептосфере), она соотносима со всем историческим опытом нации и религией особенно» [6].

При изучении фразеологических словарей немецкого языка общим объёмом более 14000 фразеологических единиц и фразеологических словарей русского языка общим объёмом более 16000 фразеологических единиц было отобрано 57 и 65 фразеологизмов с цветовым компонентом соответственно. На основании этой выборки были составлены списки фразеологизмов, которые в дальнейшем были классифицированы по цветам и подвергнуты анализу.

Всего в современном русском языке выделяют двенадцать основных цветообозначений: белый, чёрный, серый, красный, синий, голубой, зелёный, жёлтый, оранжевый, фиолетовый, розовый и коричневый.

Голубой или синий цвет означает свободу, часто используется в поэзии с понятиями «даль, ширь» и подобными. Цвет вызывает спокойствие и доверие. В Древней Руси именно *голубой* цвет воспринимался, как божественный, в дореволюционный период был символом благородства и чести (выражение «голубая кровь») [3]. С исторической точки зрения «традиционными и уважаемыми цветами в русской культуре также являются белый и красный» [5]. Если за голубым цветом ассоциация «свобода» закрепилась в эпоху романтизма, то *белый* цвет имел такое значение ещё со времён Древней Руси. Так, свободные от татаро-монгольского ига области называли «белыми». Также это цвет света, чистоты и жизни. *Красный* цвет – цвет красоты и гармонии, его связывают с правдой или добром. *Чёрный* цвет, в противопоставление белому и красному – цвет зла и смерти [8]. *Жёлтый* цвет – символ золота, именно в русской культуре наиболее распространено употребление слова «золотой» в значении «жёлтый». *Зелёный* цвет связывается с земным началом, природой, молодостью. *Коричневый* – цвет смирения и бедности. Построен на ассоциации с крестьянской работой на полях и одеждой того времени. Ткани прялись самостоятельно, чем выше качество материала, тем белее ткань. Бедные крестьяне зачастую носили ткани коричневого или серого цвета. *Серы*й – цвет отречения и меланхолии, обыденности. *Оранжевый* – теплоты, энергии и счастья. *Фиолетовый* – инфантильности. *Розовый* – мечты и надежды [1].

В немецком языке отсутствует отдельное понятие для обозначения голубого цвета, поэтому основных цветообозначений только 11. В остальном они совпадают с русскими.

Синий (blau) цвет символизирует открытость и честность, свободу. *Чёрный (schwarz)* цвет имеет значения «смерть», «печаль», «потусторонние силы». В современном мироощущении нередко связан с чем-то нелегальным. *Белый (Weiss)* ассоциируется с невинностью, чистотой, нежностью. Это, так же, как и у русских, цвет свадьбы. *Красный цвет (rot)* символизирует любовь, страсть, свободу, преданность. *Жёлтый цвет (gelb*) – измену, разлуку, ненависть, зависть, фальшь. Значение закрепилось из-за религиозной традиции изображать Иуду в жёлтой одежде. Жёлтый цвет также использовался для обозначения врагов христианской веры, в частности восточных народов. *Зелёный (grün)* – мир, спокойствие, жизнь и процветание. *Коричневый (braun)* цвет в немецкой культуре не имеет однозначного значения, однако несёт ярко выраженную отрицательную коннотацию из-за ассоциаций с нацизмом, возникших из-за определённого цвета их униформы [9]. *Серый (grau)* – грусть, нищета. *Розовый (rosa)* – нежность, любовь и женственность. *Фиолетовый (lila/violet)* – достоинство, благородство и роскошь. *Оранжевый (orange)* – радость, энергия, позитив [10].

В обоих выбранных языках наблюдается так называемая «культурологическая цветовая триада» – белый, красный и чёрный, а также значимая роль голубого цвета. Толкования многих цветов связаны с религией, духовностью или окружающим миром, по этой причине они примерно совпадают. Символика других, более «сложных» цветов обусловлена уже историческими особенностями развития культур, отчего в ней наблюдаются значительные различия.

Наиболее ярко эти черты проявляются во фразеологизмах и устойчивых сочетаниях языков, так как именно для этих лексических единиц характерно лексическое значение, отличающееся от отдельного прямого лексического значения его компонентов.

Самым употребительным цветом во фразеологизмах немецкого языка является чёрный (schwarz). В большинстве ФЕ чёрный цвет употреблён в соответствии со своим значением, закрепившемся в культуре, однако существуют и словосочетания, где чёрный цвет не несёт негативной окраски. В таких фразеологизмах чёрный цвет изначально имел прямое значение, а переносное значение определяется не столько значением цвета, сколько значением описываемого явления в целом. Например, «*die schwarzen Diamanten/Gold*» имеет значение «что-то очень редкое», так как бриллианты или золото чёрного цвета действительно редко встречаются.

Вторым по частотности употребления стал синий/голубой (*blau*) – любимый цвет немцев. Этот цвет в словосочетаниях используется как с позитивной, так и с негативной коннотациями. Это обусловлено тем, что толкование цвета «синий» как «свобода» сопряжено и с понятием «неопределённость», которая, как известно, пугает. Примечательно использование синего цвета в выражениях, связанных с алкогольным опьянением и бездельем, объясняемое связью этих состояний с *Blauer Montag*– нерабочим понедельником.

Белый (*weiß*) цвет стал третьим по употребительности и в его значении в основном совпадает с общим толкованием цвета в немецкой культуре.

Серый (*grau*) цвет использован во фразеологии немецкого языка удивительно часто, что может быть обусловлено его значением. Нередко выражения с серым цветом имеют синонимичный вариант с чёрным цветом, то есть, границы между этими двумя цветами в немецком размыты. Этот факт придаёт чёрному цвету дополнительные значения и приближает его негативную окраску к более нейтральной.

Зелёный (*grün*) цвет часто связан с понятием природы, молодости и незрелости, в некоторых случаях имеет значение правильности, одобрения, т. к. зелёный цвет в массовой культуре часто связан с жестами разрешения.

Жёлтый (*gelb*) цвет используется довольно редко и, как правило, в общеупотребительном символическом значении: ложь, обман, зависть и другие негативные качества. При этом жёлтый цвет, как «золотой», сохранил положительную окраску.

Употребление красного (*rot*) цвета не связано с его толкованием в концептосфере немецкого языка. Выражения с красным цветом либо основаны на метафорическом значении предмета, обладающего красным цветом в физическом смысле, либо заимствовано: *Die rote Karte zeigen – отказать* – из-за значения красной карточки в спорте и общего обозначения запрета красным цветом в массовой культуре, *das rote As* – внешнее описание игральной карты. Некоторые ФЕ с красным цветом были связаны с физиологическим процессом кровотока в человеческом теле и свойстве крови приливать к лицу при испытывании определённых эмоций (гнев или стыд), например *rotsehen – прийти в ярость, потерять самообладание*; *einen roten Kopf bekommen – покраснеть от смущения, стыда, гнева*.

Коричневый (*braun*) цвет, наряду с жёлтым, имеет ярко выраженную негативную окраску, связанную с историей Германии. Выражения с коричневым цветом изначально были связаны исключительно с нацизмом, но с течением времени произошло расширение значения и некоторые выражения начали употребляться при описании негативных явлений, напрямую с нацизмом не связанных.

Единственное выражение с розовым (*rosa*) цветом является заимствованием из английского. Сочетаний с фиолетовым (*lila*) и оранжевым (*orange*) цветами не обнаружено. Существуют также сочетания с включением сразу нескольких цветов, которые не были включены в выборку из-за сложностей в их определении к одному или другому цвету. Наиболее часто используемые пары цветов это чёрный-белый в противопоставлении и синий-коричневый и жёлтый-зелёный в синонимии.

Ряд частотности для немецкого языка выглядит так: чёрный, синий/голубой–белый– зелёный–серый–жёлтый–красный–коричневый–розовый

В русском языке наиболее часто употребляется во фразеологизмах белый цвет. Это обусловлено его значением. Жизнь, свет, добро – понятия, которые ценятся и обсуждаются во все времена,

размышления на эту темы обыденны для фразеологизмов. Многие ФЕ основаны на внешнем сходстве чего-либо с чем-то белым, то есть, трансформируют белый цвет из физического свойства конкретного предмета в метафорическое определение. Так, в ФЕ «*белые мухи*» в значении «падающие снежинки», снежинки действительно белого цвета, переносный оттенок ФЕ придаёт сравнение падения снежинок с полётом мух.

Второй по частоте использования его антипод – чёрный цвет. По тем же причинам: зло и смерть также являются ключевыми элементами человеческой культуры. Чёрный цвет в русской фразеологии имеет исключительно негативную окраску и ярко выраженное символическое значение.

Жёлтый цвет в чистом виде практически не используется, но широко использован золотой. Этот цвет ассоциируется с богатством и обладает ярко выраженной положительной коннотацией, при этом существуют выражения, связанные с золотым цветом как богатством в негативном ключе.

Эмоциональная окраска красного цвета в русской фразеологии тоже положительна из-за его культового значения в русской культуре, красным цветом описываются вещи высокого качества. С течением истории появились ФЕ, связывающие красный цвет с армией и революцией.

Одинаково часто использованы зелёный и синий/голубой цвета. Зелёный цвет также используется как обозначение молодости и неопытности или позволительный, разрешающий сигнал. Синий и голубой цвета имеют высокое поэтическое значение, причём голубой более употребителен, чем синий и эти цвета не взаимозаменяемы. Например, в выражениях, связанных с алкогольным опьянением, синий цвет нельзя заменить на голубой без полной потери смысла и разрушения фразеологического сочетания.

Практически не встречаются сложные серый и розовый цвета, немногочисленные выражения с ними часто заимствованы из других языков. Устоявшихся фразеологических сочетаний, включающих в себя коричневый, фиолетовый и оранжевый в русском языке не обнаружено.

Во фразеологии русского языка ярко выражено противопоставление цветов основной триады друг-другу: белый-красный, белый-чёрный, чёрный-красный. Другие цвета пары не образуют.

Если расположить цвета в порядке частоты их использования, получится следующий ряд: белый–чёрный–жёлтый (золотой)–красный–зелёный, синий/голубой–серый–розовый.

Изучив цветовые концептосферы русского и немецкого языка на материале фразеологии, мы пришли к выводу, что они имеют под собой единую базу, основанную на физических свойствах цвета и общечеловеческих базовых ассоциациях (зелёный означает природу, потому что вокруг природа преимущественно зелёная, темнота – опасность, поэтому тёмный чёрный цвет – зло). Различия проявляются при дальнейшем развитии языка, появлении более сложных цветов с менее очевидными ассоциациями, связь между которыми, тем не менее, частично прослеживается. Уникальные черты в концептосферу каждой культуры вносят исторические и культурные события, такие ассоциации не имеют эквивалента в других языках, так как полагаются на личный опыт конкретной культуры.

Так, например, красный цвет в русской культуре имеет значительно большее влияние из-за язычества и православной веры, а также особенностей истории России. Обе культуры имеют ФЕ с синим цветом, означающие пьянство, но немецкие фразеологизмы такого рода построены на основе культурно-исторического явления, а русские – на физическом свойстве синего цвета (нездоровый цвет лица от употребления спиртного). Фразеологическое выражение, означающее «пойти в армию» есть в обоих языках, но в русском оно использует красный цвет, а в немецком – серый, из-за военной формы соответствующего цвета.

Необходимо отметить, что для русского языка более характерны фразеологические сочетания цвет + существительное, а для немецкого цвет + глагол. Немецкие фразеологизмы обладают большей гибкостью в выборе цвета, так как существует несколько синонимичных выражений с разными цветами.

Большая часть рассматриваемых фразеологизмов немецкого языка имеет свой эквивалент в русском языке, однако в нём не содержится концепта цвета. Некоторые фразеологические единицы в языках полностью идентичны, другие же используют разные цветоконцепты для выражения схожего смысла. Совпадающие ФЕ либо являются заимствованными, либо опираются на простейшие понятия концепта цвета, такие как добро и зло. Различия в некоторых концептах обусловлены различиями в культурном восприятии того или иного цвета. Этим также обусловлены и различия в коннотации некоторых похожих выражений, например «*белая ворона*» с отрицательной коннотацией и *«ein weißer Rabe»* (белый ворон) с положительной при одинаковом значении «*выделяющийся, отличающийся человек, не такой, как все*».

Список литературы

1. Гуз Ю. В. Экспериментальное исследование бытовых концептов цвета (на материале русского, английского, немецкого и китайского языков) / Ю. В. Гуз. – Бийск:– Алтайская гос. академия образования, 2010 – 487 с.
2. Капнина Г. И. Концепт «цвет» в языковой картине мира /Г. И. Капнина, И. Б. Коротяева // Филология и лингвистика. – 2016. – №. 1. – С. 20–23.
3. Козлова Н. Н. Концептуализация цвета голубой/синий/blue в русском и английском языках / Н. Н. Козлова. // Образование и право. – 2021. – №. 12. – С. 191–197.
4. Кубрякова Е. С. Концепт / Е. С. Кубрякова. // Краткий словарь когнитивных терминов. – 1996. – №. 3. – С. 90–93.
5. Лебедева Г. Н. Символика цвета в русской традиционной культуре / Г. Н. Лебедева. // Царскосельские чтения. – 2011. – №. 15. – С. 142–146.
6. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачёв. // Известия РАН. Серия Литература и язык. – 1993. – №. 1. – С. 3–9.
7. Пашутин С. Б. Чужие коммуникации в своем монастыре. Этнический опыт восприятия рекламы (Почему мы не понимаем «чужих»?) / С. Б. Пашутин. //Управление персоналом.– 2008. – №. 1. – С. 9–13.
8. Петров А. М. Символика цветообозначений в русских духовных стихах / А. М. Петров. // Филологические науки. – 2011. – №. 5. – С. 25–35.
9. Сложеницына Л. В. Концепт «цвет» в немецкой и русской лингвокультурах (на материале немецких и русских фразеологических единиц)/ Л. В. Сложеницына. // Материалы 12-ой Всероссийской с международным участием научно-практической конференции неязыковых вузов на базе Воронежского государственного института физической культуры. Под редакцией И. В. Смотровой, Л. В. Сложеницыной. – 2019. – №. 12. – С. 171–185.
10. Спиридонова И. И. Цветообозначения в языке: параллели между русским и немецким языками /И. И. Спиридонова// Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – №. 4. – С. 119–124.

Список лексикографических источников

1. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – Москва:– Русский язык, 1975– 656 с.
2. Васильев А. И. Фразеологический словарь И. А. Бунина / А. И. Васильев. – Елец:– Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2011 – 401 с.
3. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского языка / А. И. Фёдоров. – Москва :– АСТ, 2008– 880 с.
4. Schemann H. Deutsche Idiomatik. Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext / H. Schemann. – Berlin :– De Gruyter, 2011– 1176 S.

Сурнина Злата Александровна, zlatas150605@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Зайнуллина Саида Радиковна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАРОНИМОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ ИСПОЛНИТЕЛЯ PYROKINESIS

Аннотация. В статье рассматриваются функциональные особенности паронимии в художественном тексте. Сближение созвучных слов в поэзии является ключевым приемом для создания эмоционального фона. Цель работы – описание паронимии как источника выразительности в текстах русского рэп-исполнителя pyrokinesis. Анализ с использованием методов компонентного, контекстуального и функционального анализа позволил сделать следующий вывод: паронимия нередко остается за пределами осмысления, но при этом осуществляет сильную воздействующую функцию. Также автор стремится к фонетическому сближению неродственных корней. Исследование паронимических лексических единиц раскрывает новые смысловые оттенки текстов pyrokinesis.

Ключевые слова: паронимия, парономазия, корневой повтор, сближение неоднокоренных слов, авторская этимология, функции паронимов.

Паронимами называют похожие на слух слова, различающиеся по написанию и значению. Паронимы можно понимать как в узком, так и в широком смысле. В первом случае паронимы – однокоренные (родственные) слова одной части речи, имеющие разное значение (например, *искусный – искусственный*). При широком понимании паронимичные слова могут быть неоднокоренными. Традиционно в лингвистике созвучие слов, не являющихся родственными, называют парономазией или паронимической аттракцией (например, *гости – кости*, *подлец – продавец* и др.).

Одной из ключевых функций паронимии является создание *звукосимволизма* – намеренной и сознательной расстановки акцентов для усиления высказывания. По этому поводу Ю. М. Лотман в работе «Структура художественного текста» обращал внимание на то, что всякая упорядоченность в тексте художественна и с большой вероятностью предусмотрена самим автором, следуя за которым читатель «доорганизовывает текст в соответствии со своими представлениями» [1, с. 180]. Несмотря на обилие звуковых повторов в поэзии, они, как правило, не несут самостоятельного значения, но служат для установления «дополнительных связей между словами» [1, с. 181].

Для иллюстрации примеров стилистического использования паронимов приводятся следующие тексты исполнителя pyrokinesis: «Перстень Анубиса» из альбома «Перстень Анубиса» (2017 г.), «Черная дыра» из альбома «Корми демонов по расписанию» (2018 г.), «Ангелы не летают» из альбома «Моя милая пустота» (2019 г.) и «Трансгрессивный переход» из альбома «mea maxima culpa» (2025 г.). Андрей Игоревич Федорович – концептуальный автор (рэпер и поэт-песенник). Он вкладывает в каждый свой текст идею, которую не всегда можно автоматически расшифровать. Также особенностью его творчества является обилие различных аллюзий на мировое искусство: от Библии до И. Бродского.

Лингвисты все чаще обращают внимание на особенности языка авторов 21-го века, так как это может объяснить функционирование различных лексических структур и появление новых языковых тенденций в художественном тексте в целом. Объектом данного исследования являются стилистические особенности употребления паронимов в поэтическом языке исполнителя. Предмет изучения – паронимичные слова в текстах песен pyrokinesis. Цель работы – описать паронимию как источник выразительности и выявить количество случаев использования данного приема в выбранных текстах.

В группу однокоренных паронимов входят случаи, когда в одном ряду слов сближаются родственные корни. В тексте песни «Черная дыра», например, можно увидеть такое созвучие:

И вся эта ***величина*** *– всё это пустое* ***величие****: напускное, комичное*.

Эмоции, голову, сердце – проще вычеркнуть, анатомически.

Слова *величина* и *величие* восходят к общему др.-рус. корню *вел-*, что значит «большой». Они входят в одно словообразовательное гнездо, что можно увидеть в «Новом словообразовательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова, и осмысляются как паронимы [2, с. 85]. «Черная дыра» – это текст-спектакль: картины, что возникают из образов, воссоздают драматический антураж (ключевые образы: *кукла, марионетка, зрители, зал* и проч.). В строках про величие и величину даётся как бы двойной взгляд на происходящее, так как лирический субъект пытается дойти до сути бытия. Взгляд наружу – это *величина* (нечто измеримое и видимое), а взгляд внутрь – *величие* (качество значительности, важности). И то, и другое сводится в *комичное*, высмеивается сама попытка поиска смысла.

Среди однокоренных паронимов можно выделить подгруппу примеров, в которых слова утратили словообразовательные отношения. Сближение исторически родственных слов мы встречаем, например, в тексте «Трансгрессивный переход»:

Судьба предельно коротка
Да и та –
От ***поводка*** *до* ***поводка***
Я ***повод*** *ищу*
Как в этом письме дать старому перу
Ощутить себя рукой на валтасаровом пиру.

Поводок и *повод* исторически связаны с глаголом *вести*, в данном контексте *повод* представлен в значении обстоятельства, так что слова входят в разные словообразовательные гнезда.

«Мы заплутали, кажется, и сбиты с курса», – говорит эпический герой в данном тексте. Если понимать поводок как некое ограничение или ограничивающие стены, то можно прочитать эти

строки так: накануне неизбежной беды герой вновь задумывается о смысле существования и возможности человека что-то решать в этом мире, только теперь в контексте кризиса веры и поиска Бога. Повод (и акцент на нем с помощью повтора) – это последняя надежда на грани полного разочарования перед грядущим.

Неоднокоренные паронимы (или же парономазы) встречаются почти в два раза чаще и являются, на наш взгляд, наиболее показательными средствами создания выразительности в языке автора:

*И **цирковой** купол, будто **церковная** башня в парке под полной Луной.*

Для кукол, уставших и засыпающих под пеленой и под магией ночи.

В данном фрагменте «Черной дыры» представлена связь этимологически неродственных корней с помощью имитации чередования и//е в корне слов *цирковой* и *церковный.* Похожее явление заметила Л. В. Зубова в работе «Язык поэзии Марины Цветаевой» [3, с. 58]. Сопоставление *циркового* и *церковного* не случайно – оно восходит к постсекуляризации в современном искусстве. Купол цирка сравнивается с церковной башней, таким образом подчеркивая связь церковного (божественного) с цирком (фарсом). Идет переосмысление двух несопоставимых понятий, и, как следствие, возникает авторская этимология.

В проанализированном выше тексте песни «Черная дыра» наблюдаем подобную цепочку слов:

*И глазом Богини, где **вечная** радость – там **вечная** тьма, и ты **вечно** усталый*

***Беспечно** оставил последние силы.*

*И вся эта **величина** – всё это пустое **величие**: напускное, **комичное**.*

Эмоции, голову, сердце – проще вычеркнуть, анатомически.

Длинный ряд созвучных слов приходит к общему знаменателю (к *комичному*). Каждое последующее слово соотносится с предыдущим по схожему элементу (преимущественно в корне). Можно говорить о предельном усилении понятия *вечность*. Таким образом пересекаются и сосуществуют созвучные слова родственные и неродственные.

Среди 33 пар паронимов в четырёх изученных текстах, получается большую группу составляют примеры сближения неоднокоренных слов (вроде *цирковой – церковный, перу – пиру, дороговат – дорогу в ад, чертог – чёртовых и др.*) – 23 пары, а группа однокоренных (как *величина – величие, венец – венок, родная – породил, соблюдаю – наблюдаю и др.*) уступает ей почти в два раза – 10 пар. Можно заметить, что pyrokinesis склонен восстанавливать утраченные словообразовательные отношения между словами, это доказывает группа примеров с утраченной словообразовательной связью (*повод – поводок, врат – ворот и др.*). У группы однокоренных паронимов есть преимущество в экспрессивном воздействии на слушателя (так как связь между словами, как правило, более очевидна), тогда как у неоднокоренных паронимов преобладает фоновая значимость – слова преобразуются и продолжают ряд смыслов, но не выступают на первый план.

Итак, паронимы как бы скрепляют текст, создавая ощущение, что одно понятие идет от другого к третьему и так далее. Паронимия становятся каркасом для передачи смыслов различных текстов, а иногда паронимические единицы работают на связность текстов на сверхтекстовом уровне. Данная особенность поэтического языка – превращение формального в содержательное – активизирует смысл через подтекст. Не случайно сам pyrokinesis в одной из песен говорит: «И мысли все идут от формы» (из текста «Виа Долороса»).

Список литературы

1. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – Москва: Эксмо, 2024. – 512 с.

2. Тихонов А. Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / А. Н. Тихонов. – Москва: АСТ, 2014. – 639 с.

3. Зубова Л. В. Язык поэзии Марины Цветаевой (фонетика, словообразование, фразеология) / Л.В. Зубова – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999. – 232 с.

Фролова Александра Валерьевна, redikast@gmail.com, Удмуртский государственный университет,
Научный руководитель – Мерзлякова Наталия Павловна, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТИХОТВОРНОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлено исследование дидактического потенциала стихотворных текстов в преподавании иностранных языков младшим школьникам. Объект – процесс обучения иностранному языку, предмет – стихотворный текст и его дидактический потенциал в обучении младших школьников иностранному языку. Анализируются психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста, критерии отбора текстов, разработана система оценивания и классификация стихотворных текстов по развиваемым навыкам (фонетика, лексика, грамматика). На основе анализа 116 стихотворных текстов из 40 учебных пособий по английскому и немецкому языкам было выявлено, что около 70 % текстов – песни для развития фонетических навыков, что свидетельствуем о недостаточном использовании дидактического потенциала стихотворных текстов.

Ключевые слова: стихотворный текст, дидактический потенциал, младшие школьники, поколение Альфа, иностранный язык, учебные пособия, фонетика, лексика, грамматика.

В современном образовательном процессе преподавание иностранных языков приобретает особую актуальность в условиях глобализации, цифровых технологий и межкультурного диалога. Знание языков расширяет кругозор, способствует профессиональному росту и развитию личности. Однако младшие школьники (1–4 классы), относящиеся к поколению Альфа, сталкиваются с проблемами концентрации внимания из-за влияния гаджетов и быстрого потребления контента. Традиционные методы освоения фонетики, лексики и грамматики требуют длительного усилия, что приводит к утомляемости и снижению мотивации [1]. В этом контексте стихотворный текст – эффективное решение: ритм, рифма и эмоции помогают активировать непроизвольное внимание и память, способствуют естественному освоению языка, развитию навыков аудирования, говорения и межкультурной коммуникации. Такой подход делает обучение более увлекательным и адаптированным к особенностям младших школьников.

Цель данного исследования заключается в выявлении дидактического потенциала стихотворных текстов в преподавании иностранных языков и разработке рекомендаций по их использованию на уроках. Объект исследования – процесс обучения иностранному языку младших школьников, предмет – стихотворный текст и его дидактический потенциал. Теоретическую базу составили работы отечественных и зарубежных методистов (Азимов Э. Г., Щукин А. Н., Cameron L.) по использованию аутентичных текстов в обучении [2; 3].

В первую очередь необходимо определиться с основным понятием. Под **стихотворным текстом** понимается текст, организованный в стихотворной форме с использованием ритма, рифмы и метра, отличающийся от прозы структурой [4]. В то же время **поэтический текст** – художественный текст, использующий образность, тропы и ритм для эстетического воздействия, это понятие шире «стихотворного текста», оно включает в себя также и прозаическую поэзию [5]. Под **стихотворением** же понимается короткое лирическое или эпическое произведение в стихах, единица поэзии с завершённой композицией [6]. Используемые для обучения иностранному языку тексты часто не претендуют на принадлежность к лирическим или эпическим произведениям с высокой эстетической ценностью, поэтому для обозначения предмета исследования нами используется понятие «стихотворный текст».

Говоря о дидактическом потенциале стихотворных текстов в обучении иностранным языкам, необходимо также учитывать психофизиологические особенности младших школьников. Они отличаются непроизвольным вниманием и памятью (игровая мотивация, быстрая утомляемость), эмоциональной вовлеченностью, доминированием образного мышления, механическим запоминанием, слабой концентрацией, предпочтением ритмичных рифмованных форм [7]. Стихотворный текст активирует механизмы, которые развивают все слабые места: ритм и рифма способствуют естественному освоению языка, развитию навыков аудирования, говорения и способности к межкультурной коммуникации, делая уроки увлекательными.

Учитывая психофизиологические особенности младших школьников и анализируя методические работы ранее упомянутых исследователей и учёных, мы можем выделить следующие важные критерии оценки стихотворного текста, по которым и следует подбирать материалы для обучения иностранным языкам:

– короткий объем (не более 8–12 строк);
– легкость запоминания (простая лексика, повторения);
– музыкальность (ритм, рифма);
– связь с образом изучаемой темы (животные, семья, природа);
– интересность, активирующая когнитивные способности и межпредметные связи [8].

Для анализа использования стихотворных текстов в существующих учебно-методических комплексах (УМК) были выбраны пособия по английскому («Millie», «Spotlight», «English», «Starlight», и др.) и немецкому («Вундеркинды Плюс», «Deutsch», «Spektrum», «Alles fit!» и др.) языкам.

Изначально планировалось оценивать собранный корпус стихотворных текстов с учетом выделенных критериев, однако при анализе мы столкнулись с необходимостью разработки более широких критериев отбора. Нами была разработана система оценивания стихотворных текстов в 3 блоках:

– лингвистический анализ (объем, лексика, грамматика, фонетика/ритм, визуальное оформление);
– дидактический потенциал (навыки, активности, мотивация 1–5 баллов);
– оценка качества (простота, игровой потенциал, культурный элемент, эффективность 1–5 баллов);

Данная система позволит достаточно точно оценить дидактическую эффективность конкретного стихотворного текста, который будет подвергаться анализу, и который впоследствии будет включён в пособие лучших стихотворений для работы с детьми.

Так же, во время длительного анализа учебных пособий, возникла необходимость классифицировать данные тексты следующим образом:

– фонетические (песни, 70 % текстов, уровни pre-A1–A2);
– лексические (короткие стихи о темах, уровни A1–A2);
– грамматические (рифмовки 2–4 строки, уровни pre-A1–A1).

Анализ учебных материалов показывает, что в них преобладают песни, ориентированные на развитие фонетики, что соответствует психологии младших школьников. В то же время, лексические и грамматические тексты встречаются довольно редко [9]. Около 70 % всех материалов составляют именно песни, способствующие развитию фонетических навыков благодаря рифме и увлекательной форме.

Помимо этого, уникальные истории с культурным содержанием заметно повышают мотивацию детей. Однако не во всех текстах используется простая и доступная рифма, что иногда приводит к утомляемости учеников.

Заучивание текстов наизусть применяется редко, а ведь это могло бы способствовать развитию памяти и коммуникативных умений. Также наблюдается недостаток текстов, ориентированных на развитие лексических и грамматических навыков.

Почти 95 % материалов сопровождаются визуальными элементами, что помогает стимулировать воображение и эмоциональный отклик у детей. Вместе с тем, в отечественных учебниках иногда встречаются неуместные темы и образы, такие как «giddy up» или «Сивка-Бурка» в УМК по английскому языку [10].

Таким образом, дидактический потенциал стихотворных текстов действительно огромен, однако на сегодняшний день он реализуется далеко не в полной мере: большинство учебников ограничиваются использованием стихотворных форм лишь в песнях. Такой подход не позволяет раскрыть все возможности стихотворных текстов для освоения языка. Полная реализация этого потенциала возможна только при гармоничном балансе всех аспектов языка – фонетики, лексики, грамматики и культуры – через продуманное включение стихотворных материалов. Для этого важно не только использовать рифмовки и короткие стихи для запоминания грамматических структур, но и создавать более объёмные произведения, насыщенные разнообразной и необходимой лексикой, способствующей расширению словарного запаса учащихся. Такой подход поможет сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Cameron L. Teaching Languages to Young Learners. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 272 p.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Русский язык, 1991. – 223 с.
4. Топоров В. Н. Стихотворный текст как семиотическая система // Избранные труды. Т. 1. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 120–138.
5. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
6. Виноградов В. В. Поэтика русской литературы. – М.: Высшая школа, 1976. – 320 с.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с. (Ориг.: Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Cambridge: Harvard University Press, 1978. – 159 p.).
8. Щукин А. Н. Использование оригинальных текстов и аутентичных материалов в обучении иностранному языку. – М.: Филоматис, 2002. – 240 с.
9. Кузовлева Е. В. Современные тенденции обучения английскому языку младших школьников. – М.: Просвещение, 2020. – 160 с.
10. Nation I. S. P. LearningVocabularyinAnotherLanguage. – Cambridge: CambridgeUniversity-Press, 2001. – 336 p.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования / Министерство просвещения РФ. – URL: https://fgos.ru (дата обращения: 15.10.2024).

Хамидуллина Валерия Азатовна, valeriya.khamidullina@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Килина Лилия Фаатовна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НАВЫКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ ГЕЙМИФИЦИРОВАННОГО ЦИФРОВОГО РЕСУРСА

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации проектной деятельности младших подростков в условиях дефицита учебного времени и несформированности у школьников адекватного представления о сути проектной работы. Цель исследования – теоретически обосновать проблему и представить вариант ее решения в виде макета обучающего интернет-ресурса, обеспечивающего алгоритмизированное сопровождение творческого проекта. В ходе работы применялись методы анализа психолого-педагогических источников, моделирования структуры цифрового продукта и геймификации. Результатом стал макет сайта «Лаборатория проекта от Профи-Кота», направленного на формирование у учащихся навыков проектирования. Ресурс позволит компенсировать выявленные методические затруднения, его можно будет использовать в урочной и внеурочной деятельности по русскому языку.

Ключевые слова: творческий проект, русский язык, 5–6 классы, геймификация, системно-деятельностный подход.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС) закрепляет системно-деятельностный подход как методологическую основу обучения. Проектная деятельность признана одним из ключевых средств формирования универсальных учебных действий [1, с. 1], при этом, согласно данным исследования кандидата педагогических наук Оренбургского государственного педагогического университета М.И. Васильевой, до 80 % учащихся данного возраста не имеют адекватного представления о сущности учебного проекта, отождествляя его с докладом или рефератом [2, с. 205]. Проекты делаются редко, бессистемно, зачастую формально.

Опираясь на концепцию культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и периодизацию возрастных кризисов К.Н. Поливановой, можно утверждать, что в возрасте 11–12 лет у ребенка

формируется «чувство взрослости», появляется стремление к самостоятельной, общественно значимой деятельности, но навыки регуляции и долгосрочного планирования еще недостаточно развиты [3; 4]. Создание проектов может стать отличным способом реализации творческого потенциала, однако обучающиеся еще не имеют достаточных знаний в данной области, кроме того, в рамках обычных уроков зачастую не хватает времени на проектную деятельность.

Таким образом, мы видим потребность в создании доступного методического инструмента, который, с одной стороны, восполнил бы дефицит системных знаний о проектной деятельности у учащихся, а с другой – компенсировал бы нехватку времени у педагога. Новизна проекта состоит в том, что создаваемая цифровая среда не просто содержит каталог тем, а алгоритмически подбирает тему творческого проекта, отталкиваясь от интересов конкретного школьника. Весь путь подготовки проекта геймифицирован, благодаря чему учащийся из пассивного исполнителя превращается в активного соавтора.

В теоретическом плане мы опирались на понимание учебного проекта как ограниченной во времени деятельности, направленной на решение практически или теоретически значимой проблемы и завершающейся созданием продукта. По доминирующему методу проекты делятся на исследовательские, творческие, ролевые, информационные и практико-ориентированные [5, с. 2]. Для учащихся 5–6 классов наиболее эффективны именно творческие проекты, поскольку они отличаются нежёсткой структурой и ориентированы на создание оригинального продукта (газеты, комикса, словаря, сценария).

При выборе наиболее подходящего направления в проектной деятельности мы исходили из психолого-педагогических особенностей младших подростков. Опираясь на труды Л.С. Выготского и К.Н. Поливановой, мы выделили несколько важных для проектного обучения факторов. Во-первых, навыки самоорганизации ещё не сформированы: детям сложно планировать длительную работу, самостоятельно ставить цели и искать информацию. Во-вторых, у них преобладает игровая и творческая мотивация – работать по строгому шаблону скучно, а создавать что-то своё по-настоящему интересно. В-третьих, мышление остаётся конкретным, а значит, необходимы наглядные примеры и понятные алгоритмы вместо абстрактных теорий. В-четвёртых, школьники этого возраста быстро утомляются, поэтому оптимальны краткосрочные проекты, рассчитанные на 1–2 урока. В-пятых, для детей чрезвычайно важен публичный результат и положительная оценка их творчества.

Из этого следует, что проектная работа в 5–6 классах должна быть краткосрочной, алгоритмизированной, визуализированной и наглядной. Всем этим требованиям отвечает разработанный нами макет обучающего сайта «Лаборатория проекта».

Сайт построен как интерактивное приключение. Попадая в «Лабораторию», ученик встречает персонажа-проводника – Профи-Кота, который обращается к нему со словами: «Забудь про скучные доклады. Здесь мы будем играть, придумывать миры и взламывать коды слов!» Такое начало сразу снимает возможную тревожность и настраивает на творческий поиск.

Затем школьнику предлагают выбрать «суперсилу», которая метафорически обозначает сферу его интересов: понимать язык зверей, путешествовать во времени, создавать миры или взламывать коды. На основе сделанного выбора система генерирует спектр тем. Например, для выбравших «Понимать животных» появляются: сравнительный словарь звуков животных, этимологический детектив о названиях зверей, фразеологический зоопарк, сборник загадок-перевёртышей и литературный сценарий мультфильма «Приключения Суффикса -ОНОК- в мире зверей». Последнюю тему мы и взяли в качестве сквозного примера.

Весь путь работы над проектом визуализирован как карта архипелага с шестью островами: Архипелаг Идей (цель и задачи), Рифы Знаний (сбор информации), Берег Плана (этапы работы), Мастерская Творца (создание продукта), Скала Оратора (подготовка к защите) и Залив Успеха (подведение итогов).

На Архипелаге Идей ученик не читает скучное определение цели, а собирает её сам из трёх блоков-фрагментов: «Я хочу написать…», «…литературный сценарий короткого мультфильма…», «…чтобы в увлекательной форме рассказать одноклассникам о сложном правиле». Так рождается личная, осмысленная цель. Здесь же школьник учится выполнению проектных задач без лишних действий. Система предлагает список, в котором творческие шаги («Придумать сюжет», «Сделать раскадровку») соседствуют с заведомо неуместным пунктом «Написать реферат на 5 страниц». Получив правильный ответ, ученик видит обратную связь: «Ты отличил творческие шаги от скучного реферата». Этот приём нацелен на решение проблемы подмены проекта рефератом, которую выявила в своём исследовании М.И. Васильева.

На Берегу Плана работа разбивается на конкретные шаги с чек-листом: подготовка (найти правило в учебнике), поиск героев (составить список животных и слов-исключений вроде «щенок», «телёнок»), сюжет (придумать историю, например, о том, как злой Буквоед крадёт детёнышей), сценарий (написать текст по ролям), визуализация (сделать раскадровку), проверка (орфография и консультация с учителем), оформление (подготовить папку или презентацию). Такой детализированный чек-лист помогает преодолеть страх перед большим объёмом работы и сформировать навыки поэтапного планирования.

На этапе Рифов Знаний школьник заполняет таблицу, пользуясь учебником и сайтом «Грамота.ру». Термин «супплетивизм» (щенок – от собака, телёнок – от корова) подаётся не как пугающее научное понятие, а как «слово, которое нужно узнать». Так у ученика формируется исследовательская позиция по отношению к языковому материалу.

В Мастерской Творца ученик получает шаблон сценария с готовым началом – диалогом между Лосихой, Медведицей и Суффиксом. Текст намеренно обрывается на самом интересном месте и сопровождается вопросом: «А как продолжение этой истории видишь ты?»

На Скале Оратора подготовка к защите представлена в виде структурированного плана речи с подсказками: вступление (приветствие, тема, почему её выбрал), основная часть (цель, что сделано, демонстрация продукта), заключение (польза проекта, финальная фраза).

Наконец, на Заливе Успеха школьник получает эмоциональное одобрение: «Ты сделал то, чего боится даже взрослый с дипломом». Самое важное здесь – рефлексия «Свитка Мудрости». Ученику предлагают оставить совет для тех, кто будет делать проект после него, например, «Не бойся черновиков» или «Что делать, если ничего не придумывается».

Таким образом, разработанный нами сайт «Лаборатория проекта» поможет решить две ключевые проблемы, обозначенные выше. Дефицит системных знаний о проектной деятельности у учащихся компенсируется пошаговым игровым маршрутом с визуальными метафорами и готовыми шаблонами. Дефицит времени у учителя преодолевается за счёт того, что большую часть этапов ученик проходит автономно, а педагог выступает лишь в роли консультанта, например, на этапе проверки черновика. Все задания учитывают возрастные особенности младших подростков: игровую мотивацию, конкретность мышления, быструю утомляемость и потребность в признании. При этом в полной мере сохраняется предметное содержание – работа ведётся с конкретными языковыми фактами (суффиксы -онок-/-ёнок-, супплетивизм).

Список литературы

1. Бакшеева М. Г., Исламова Ю. В. Проектный метод в обучении русскому языку и литературе // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2025. – Т. 16. – № 4. – URL: https://sfk-mn.ru/PDF/04FLSK425.pdf (дата обращения: 05.04.2026).

2. Васильева М. И. Представления учащихся 5–6 классов о проекте и организация проектно-исследовательской деятельности по русскому языку // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1 (25). – С. 203–213.

3. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2004. – 1136 с.

4. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов [Электронный ресурс]: [учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений по специальности «Педагогика и психология»] / К. Н. Поливанова. – Москва: Академия, 2000. – 180. – URL: http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Поливанова_Катерина_Николаевна_Психология возрастных кризисов.pdf (дата обращения: 05.04.2026).

5. Кортунова Л. Н. Особенности проектного метода в обучении русскому языку // International scientific review. – 2015. – № 4 (5). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektnogo-metoda-v-obuchenii-russkomu-yazyku (дата обращения: 17.04.2026).

Шабрамова Екатерина Александровна, katya.shabramova@bk.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Широких Елена Александровна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РЕЧИ МИГРАНТОВ-НОСИТЕЛЕЙ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается понятие интерференции и её видов (фонетической, лексической, грамматической) на примере влияния норм испанского языка на английскую речь мигрантов – носителей испанского языка. Материалом исследования послужила речь мигрантов – знаменитостей из Латинской Америки, работающих и проживающих на территории США и Великобритании более 20 лет. В ходе лингвистического анализа устной речи было выявлено, что из всех видов преобладает фонетическая интерференция, в то время как лексическая и грамматическая постепенно исчезают.

Ключевые слова: интерференция, акцент, смешение кодов, ложные друзья переводчика, порядок слов.

Согласно отчёту 2024 года Международной организации по миграции в мире насчитывается около 281 миллиона мигрантов, что является 3,6 % от численности всего населения [1]. В США на 1 июля 2025 года доля латиноамериканского населения составляет 20 %, по данным переписи населения [2]. Это мигранты первого и второго поколения, в обиходе которых, безусловно, присутствует испанский язык. В условиях, когда человек меняет язык несколько раз в течение дня в зависимости от ситуации, ускоренно развивается смешение языковых кодов.

Подобное явление взаимодействия языков изучали многие лингвисты в том числе И. А. Бодуэн де Куртенэ, который описывал, как языки меняются под влиянием друг друга, как «переживают более лёгкие и ясные в своём составе формы, исчезают же более сложные и нерациональные» [3]. В 1953 году в работе У. Вайнрайха появляется термин «интерференция – «те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта» [4]. Также в этой работе У. Вайнрайх даёт классификацию интерференции и делит её на фонетическую (подмену фонем вторичной системы фонемами первичной системы), лексическую (перенос элементов первого языка на второй) и грамматическую (подмена паттернов словообразования, образования предложений). Также отмечается разделение на такие уровни как фонетико-фонологический, лексико-семантический и синтактико-морфологический [5].

Несмотря на то, что взаимодействия языков начали документировать и анализировать недавно, первые языковые контакты происходили задолго до 20 века. Первые испанизмы в английском языке задокументированы в начале 14 века [6]. Слова заимствовались из разных сфер. В 16 веке это были военные и экономические заимствования (*contraband, embargo*). Названия новых реалий из «Америк» (*cacao, hurricane, iguana*) продолжали заимствоваться в 18 веке (*cigar, alpaca*). Сейчас эти слова являются частью английского языка, но когда-то также использовались узкой группой людей и были примером языковой интерференции. Становится понятно, что такие заимствования и переключения кодов в будущем могут служить основой языка и играть важную роль. В настоящее время основным источником заимствования испанизмов в английский язык стала поп-культура и масс-медиа в том числе мигранты, основным родом деятельности которых является создание определённого контента (фильмы, сериалы, музыка).

Это послужило причиной выбора в качестве материала исследования выложенных в свободный доступ в социальной сети YouTube видеоматериалов записи речи испаноязычных мигрантов – мексикано-американской актрисы Сальмы Хайек, колумбийско-американской актрисы Софии Вергара и колумбийской певицы Шакиры, поскольку они являются публичными личностями в англоязычном интернет-пространстве и имеют широкую англоязычную аудиторию, их карьера напрямую зависит от их знания английского языка.

Целью анализа является выявить особенности влияния испанского языка на английский в речи мигрантов в трёх аспектах: фонетическом, лексическом и грамматическом, какие виды встречаются чаще всего, а какие являются индивидуальной особенностью той или иной личности.

Необходимо отметить, что фонологические системы испанского и английского языков различаются, несмотря на схожесть алфавитов. С одной стороны, оба языка располагают моно-, ди- и трифтонгами. С другой стороны, их количество не совпадает: в испанском языке 5 монофтонгов, 14 дифтонгов, 5 трифтонгов [7], тогда как в английском 12 монофтонгов (в некоторых исследованиях также 11, 13, 14), 8 монофтонгов [8] и 5 трифтонгов [9].

Для носителей испанского языка сложность представляется в различии долготы звуков [iː] и [ɪ], а также качества звуков в минимальных парах (*bad – bed, ankle – uncle*).

Одной из основных сложностей произношения также является звук [ə], который чаще всего встречается в неударных слогах в английском языке, в то время как в испанском качество гласного не меняется в зависимости от ударности и безударности [10].

Согласные фонемы в английском и испанском языках частично совпадают, но в то же время имеют разные характеристики, например, звуки [v] и [b] в испанском взаимозаменяемы (в кастильском варианте буква *v* передаёт звук [b]), поэтому такие слова как *vale, viaje, vivir* и другие читаются со звуком [b]. Важно упомянуть отсутствие некоторые звуков в испанской системе, например, межзубные [ð] и [θ]. Часто носителями испанского языка они заменяются на [d] и [t] соответственно. Звук [r] хотя и присутствует в обоих языках обладает разным качеством: в испанском это альвеолярный и дрожащий, в то время как в английском он заднеальвеолярный и щелевой, то есть у носителей испанского он звучит намного сильнее [10].

Правила чтения английского и испанского языков также различаются: *spelling* в английском является отдельным феноменом. Носители испанского очень часто читают непроизносимые буквы, например, в таких словах как answer [w], listen [t], island [s]. Более того, для носителей испанского языка характерно добавлять звук [e] перед скоплением согласных (*street – estreet, spaghetti – espaghetti*).

В ходе анализа интервью трёх знаменитостей, были выявлены такие наиболее часто встречающиеся случаи фонетической интерференции, как отсутствие звука [ə] (*support* [supot], *how to* [tuː], *permission* [pərmɪʃon]), произношение слов так, как они пишутся (*accompanied* [akompanid], *dragging* [draging], *badly* [badliː]). В процессе произношения согласных основными нарушениями стали палатализация звука *l* (*ball* [bol'], *school* [skul'], *will* [wil']), отсутствие межзубных звуков (*others* [oders], *this* [dis], *then* [den]). Реже происходили изменения в качестве звука *r* и отсутствовали дифтонги (*no* [no], *goes* [goz], *know* [no]).

Таким образом, на фонетическом уровне основным отклонением от нормы стало произношение звуков так, как они пишутся, то есть безударные слоги не произносятся как [ə], а также не соблюдаются некоторые правила чтения гласных. Согласные звуки тоже претерпевают изменения. Прежде всего звук [l] преобразовывается в [l'].

Несмотря на то, что в английском языке отмечается множество испанских заимствований из разных эпох, общепринятые слова в языке не являются интерференцией, а становятся частью нормы, поэтому не рассматриваются в нашем исследовании. Для носителей испанского языка, разговаривающих на английском характерно смешение кодов [11]. Оно может проявляться в двух типах: полный перевод предложения / фразы, то есть его повтор на втором языке, а также речь на двух языках одновременно (начало предложения на английском, конец на испанском). Кроме того, для испаноговорящих людей характерны такие виды интерференции как буквальный перевод испанского слова / выражения, буквальный перевод фразеологизмов, паремий [5], использование ложных друзей переводчика (*embarazada* (беременная) – *embarrassed* (смущённый)) или созвучных слов (*simpatia* (симпатия) – *sympathy* (сочувствие)) [12].

Анализ интервью Шакиры выявил использование калек с испанского языка: *filigrane* вместо filigree (исп. filigrana), *I feel accompanied* (me siento acompañada), *without an end* вместо endless (исп. sin fin), it cost million dollars to *fabricate* вместо manufacture (исп. fabricar) и «ложных друзей переводчика»: *precious stones* вместо gemstones (исп. piedras preciosas). В речи Сальмы Хайек тоже использовались кальки: she *liberated* herself вместо freed (исп. liberar), а София Вергара использовала междометие *no* в конце предложения: she cannot enjoy the time with me, *no*. Следовательно, на лексическом уровне наиболее часто встречается использование калек.

Грамматическая интерференция зачастую происходит на морфолого-синтаксическом уровне. Особенностью влияние испанского на английский является изменение порядка слов, в частности в косвенной речи, так как в испанском нет строгого порядка слов, опущение подлежащего в предложении из-за особенности спряжения испанских глаголов и ненадобностью местоимений, ошибки в употреблении предлогов, использование артиклей (в особенности постановка определённого артикля перед

абстрактными и общими понятиями) [9]. Стоит также отметить, что ошибки могут встречаться и на словоизменительном уровне, например, исключения в образовании множественного числа существительных.

Так, в интервью Шакиры мы отметили использование артиклей: in *the* good times, in *the* bad times (исп. en *los* buenos y malos momentos), *the* hardship of life и отсутствие подлежащего: __ has more spice in it, __ is not hotter, __ have evolved. В речи Сальмы Хайек отсутствовала *-s* в 3-м лице единственном числе: *he call_ me, the Gucci team always know_*, изменяется порядок слов: *this black Versace dress I love; which were the thing at the time the pashminas* и повторяется подлежащее: *a lot of these looks, it was just my creativity*. София Вергара, в свою очередь, тоже изменяет порядок слов: *You didn't want to invite me?, I cannot remember what was I doing*. Подводя итоги, на грамматическом уровне встречается изменение порядка слов, а также опущение или повторение подлежащего.

Таким образом, как и предполагалось, самые очевидные нарушения происходили именно на фонетическом уровне. Даже после двадцати лет проживания в другой стране произношение, акцент остаётся в речи мигрантов. Необходимо подчеркнуть, что интерференция, хотя и рассматривается многими исследователями как негативное явление, говорит о знании человеком более одного языка и показывает наглядно как взаимодействуют языки и культуры. Данные знания не только используются лингвистами в процессе изучения иностранных языков, но и показывают возможность и необходимость толерантности в современном мире.

Список литературы

1. International Organization for Migration – World Migration Report 2024 [Электронный ресурс]: – URL: https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024 (дата обращения 09.05.2026).

2. United States Census Bureau [Электронный ресурс]: – URL: https://www.census.gov/quickfacts/ (дата обращения 10.05.2026).

3. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию / отв. ред. С. Г. Бархударов. – М. : Издательство Академии наук СССР, 1963. – 366 с.

4. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояния и проблемы исследования. Киев – Вища школа, 1979. – 22 с.

5. Fernández R. M. Interferencias lingüísticas entre el español y el inglés desde una perspectiva práctica. – Valladolid : Universidad de Valladolid, 2013. – С. 9–18.

6. Muñoz-Basols Javier, Salazar D. Cross-Linguistic Lexical Influence between English and Spanish. – Oxford : Faculty of Medieval and Modern Languages, 2016. – С. 4–8.

7. Sánchez G. English vowel sounds: Pronunciation issues and student and faculty perceptions / Garita Sánchez, María del Rosario; González Lutz, María Isabel y Solís Pérez, Nathalia. – San Jose : Revista Actualidades Investigativas en Educación, 2019. – 5 с.

8. Vizental A. Phonetics and Phonology: An introduction – Arad : Editura Universităţii "Aurel Vlaicu", 2008. – С. 40–57.

9. Silva Valencia J. C. A Comparative Linguistic Analysis of English and Spanish Phonological System. – Ambato : GIST – Education and Learning Research Journal, 2022. – 144 с.

10. Romero I. P. La problemática de los hispanohablantes con algunos aspectos de la fonética inglesa. – Seville : Facultad Ciencias de la Educación Grado en Educación Primaria, 2018. – 21 с.

11. Rodriguez C. T. Los aspectos morfosintácticos y léxicos del Spanglish en la clase de E/LE en un contexto universitario. – Araraquara : Revista EntreLínguas, 2019. – 290 с.

12. Loachamin E. S. S. Análisis y causas de la interferencia léxica y sintáctica del español en el inglés de los estudiantes con nivel A1. – València : Departamento de Lingüística Aplicada, Universitat Politècnica de València, 2025. – 88 с.

Широбокова Александра Викторовна, av.shirobokova@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Широких Елена Александровна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ОБРАЗ ЛАТИНОАМЕРИКАНЦА-МИГРАНТА В МАССОВОЙ КУЛЬТУРЕ США

Аннотация. В статье рассматривается эволюция образа латиноамериканского мигранта в массовой культуре США: от первых карикатурных изображений эпохи вестернов до современных медийных стереотипов. Прослеживается возникновение и закрепление популярных стереотипов. Анализируются ключевые экранные архетипы. Уточняется, что эти стереотипы сохранялись на протяжении десятилетий и оказывали влияние на восприятие латиноамериканцев в обществе. В то же время подчеркиваются современные изменения в медиа, связанные с постепенным отходом от шаблонных образов и появлением более многогранных и реалистичных персонажей.

Ключевые слова: латиноамериканцы, мигранты, стереотипы, архетипы.

Массовая культура США давно стала одним из главных пространств, где формируются и закрепляются представления о миграции и этничности, актуальные не только для американского общества, но и для всего мира. Многие годы демократическая повестка США продвигала идеи равенства через популярные медиа ресурсы: телешоу, новости, комедийные шоу и, конечно же, кино Голливуда. Однако в массовой культуре транслируются не только моральные ценности и установки страны, но также и стереотипы о тех или иных меньшинствах. Латиноамериканцы давно стали крупнейшим этническим меньшинством в Соединённых Штатах: по данным переписи населения США 2020 года, более 18 % всего населения страны являются выходцами из стран Латинской Америки, в стране насчитывается более 62 миллионов латиноамериканцев [1]. Однако массовое присутствие латиноамериканцев в США не избавило эту группу от распространения жёстких стереотипов [2]. Напротив, образ латиноамериканского мигранта в американской поп-культуре остаётся популярен и эксплуатируется до сих пор.

Истоки этого образа уходят в XIX век и раннюю историю формирования американского расового и миграционного сознания, когда выходцев из Латинской Америки и Мексики воспринимали через язык «опасного» и «чужого» пограничья из-за американо-мексиканской войны 1846–1848 годов. США аннексировали примерно треть мексиканской территории (современные Техас, Калифорнию, Аризону и некоторые другие штаты), а проживавшее там испаноязычное население в одночасье превратилось в чужаков на собственной земле [3]. Позже, в 1855 году, в Калифорнии был принят закон о борьбе с бродяжничеством (“*The Anti-Vagrancy Act”* или “*The Greaser Act*”) [4]. Закон предписывал задерживать любого «смуглого», кто покажется подозрительным. Таких людей уничижительно называли “*greasers*” (англ. «смазчики» – бедняки латиноамериканского или итальянского происхождения, вынужденные смазывать оси телег). Термин прочно вошёл в лексикон и вскоре перекочевал на киноэкран.

Материалом исследования послужили произведения американской массовой культуры, в первую очередь кинофильмы и телевизионные проекты различных исторических периодов: от начала XX века до современности. В выборку вошли как классические фильмы раннего Голливуда (например, “*The Greaser’s Gauntlet*” (1908), “*The Four Horsemen of the Apocalypse*” (1921)), так и более поздние и современные медиапродукты (“*Scarface*” (1983), “*Narcos*” (2015–2017), “*Coco*” (2018), “*Modern Family*” (2009–2020)). Во всех отобранных видеоматериалах присутствовали персонажи латиноамериканского происхождения.

Так, в 1908 году, с выходом фильма “*The Greaser's Gauntlet*”, закрепился первый негативный образ латиноамериканца-мигранта [5]. Главный герой фильма, Хосе, проходит через трудности, его обвиняют в воровстве, он начинает пить и в итоге участвует в похищении главной героини, правда, к концу фильма встаёт на праведный путь и возвращается на родину к матери. На раннем этапе развития кинематографа подобные представления закреплялись визуально: латиноамериканские персонажи нередко изображались как бродяги, нарушители порядка, а их этничность подавалась как маркер угрозы. К тому же, ситуацию ухудшало и то, что латиноамериканцев играли белые актеры, которые использовали “*brownface*” – неестественный, грязноватый грим под смуглого латиноамериканца. В 1914 г. в фильме *“Broncho Billy and Greaser”* слово “*greaser”* уже повсеместно употребляется для мек-

сиканцев и американцев мексиканского происхождения в уничижительном значении [4], а сам термин начинает обозначать также и архетип персонажа-антагониста латиноамериканского происхождения [6], как в фильмах "*Tony the Greaser*" (1911) и "*The Greaser's Revenge*" (1914).

Ситуация с изображением мексиканцев в американском кино стала настолько серьёзной, что в 1922 году правительство Мексики запретило ввоз фильмов от студий, которые порочили их нацию, после чего Голливуд был вынужден подписать соглашение о смягчении наиболее оскорбительных стереотипов [5].

Менее оскорбительным, но при этом популярным и часто используемым образом стал образ латиноамериканского любовника (англ. "*Latin lover*") [7]. Этот архетип был сформирован благодаря итальянскому актеру Рудольфу Валентино, который сыграл танцора танго из Аргентины в фильме "*The Four Horsemen of the Apocalypse*" (1921) [5]. Новый типаж персонажа, загадочный, темноволосый, смуглый и романтичный герой Валентино покорил сердца зрителей. Образ латиноамериканского любовника базировался как раз на этих характеристиках [8]. Это был образ мрачного, скрытного и страстного героя. Персонаж латиноамериканского любовника получил положительный отклик у зрителей, особенно среди женщин, и стал настоящей золотой жилой для раннего Голливуда. В то время как Валентино создал архетип персонажа, последующие роли латиноамериканских звезд Рамона Новарро ("*Scaramouche*"), Гилберта Роланда ("*The Dove*") и Антонио Морено ("*The Spanish Dancer*") внесли большой вклад в распространение этого архетипа. В соответствии с традициями Голливуда использовать белых актеров в этнических ролях, латиноамериканского любовника также играли другие ведущие голливудские актеры того времени, такие как Дуглас Фэрбенкс в фильме "*Mark of Zorro*" (1920) [9].

Образ латиноамериканского любовника сохранялся на протяжении многих лет. Относительно недавно, в 2017 году, мексиканский актер и режиссер Эухенио Дербес решил развеять этот стереотип с помощью комедии "*How to Be a Latin Lover*" (2017) [5].

Этот стереотип не обошел стороной и женщин-латиноамериканок, чей образ до сих пор используют в медиа. Большинство женских персонажей-латиноамериканок привязаны к сексуализированным архетипам «блудницы» (англ. "*The Harlot*") или «темной леди» (англ. "*The Dark Lady*") [7], почти всегда латиноамериканок представляли роковыми женщинами, красавицами, но без какой-либо эмоциональной глубины [8]. Этот образ начал зарождаться в первой половине XX века, в основном, латиноамериканки выступали в ролях второго плана и существовали на экране не как личность, а как любовный интерес главного героя или некий вариант угрозы. Персонажи, сыгранные мексиканской актрисой Долорес Дель Рио в ряде голливудских фильмах "*Flying down to Rio*" (1933) и "*In Caliente*" (1935) как раз построены на данных стереотипах [7].

Далее образ немного менялся и романтизировался: теперь героиня была не просто красивой, но и загадочной, отрешенной, возвышенной, как, например, Анита в "*West Side Story*" (1961). Рита Морено, сыгравшая эту роль и получившая за неё «Оскар», позже признавалась, что персонаж был полностью построен на стереотипе «огненной пуэрториканки»: резкой танцовщицы с акцентом. Став первой латиноамериканкой, получившей «Оскар», Морено после этого почти десять лет не могла получить ни одной роли, не связанной с этим же шаблоном [5].

Однако самым устоявшимся и используемым образом и стереотипом остаётся образ латиноамериканца-преступника (англ. "*El bandido*") [7]. Персонаж восходит к эпохе фильмов о *"greasers" (*как, например, в *"Broncho Billy and Greaser"),* вестернов и приключенческих фильмов *("Romancing the Stone", "The Young Savages", "Eight Million Ways to Die"*) и характеризуется грубыми чертами лица, неопрятным видом, вспыльчивым темпераментом, насильственным и жестоким поведением. Такие персонажи часто либо плохо говорят по-английски, либо не говорят вообще.

Данный образ также соотносится с образом наркобарона (англ. "*The drug lord"*) [5], особенно популярного благодаря актерской игре Аль Пачино в роли Тони Монтано в фильме "*Scarface*" (1983). Образ бандита остаётся популярен и сейчас: популярный стриминговый сервис *"Netflix"* активно финансировал и продвигал сериал "*Narcos*" (2015), основанный на реальной жизни главаря колумбийского наркокартеля Пабло Эскобара.

Многие латиноамериканцы, которые работают в киноиндустрии, чувствуют это несправедливое давление на латиноамериканское население и по сей день [10]. Исследование *USC Annenberg Inclusion Initiative* за 16 лет (2007–2022) подтверждает системный характер проблемы. Среди латиноамериканских персонажей с крупными ролями 24,4 % показаны иммигрантами, 24,4 % – малоимущими, 57,8 % – преступниками (из них 46,2 % – жестокими), 40 % – вспыльчивыми, 31,1 % – объектами сек-

суализации. При этом за весь период лишь 3,5 % режиссёров продвигаемых фильмов имели латиноамериканское происхождение [11].

Но ситуация постепенно меняется. В американской культуре все чаще появляются сюжеты, где латиноамериканец – не только мигрант, но и врач, учитель, предприниматель, студент, сосед или просто важный персонаж без каких-либо ярлыков. Такой прорыв произошел в 2018 году благодаря выходу мультипликационного фильма "*Coco*", кассовому хиту, собравшему около 730 миллионов долларов [5]. Мультфильм отражает мексиканские традиции без каких-либо негативных коннотаций и не использует пагубные стереотипы о латиноамериканцах. К тому же, фильм выходит на экраны вскоре после того, как президент Трамп отменил иммиграционную политику "*DACA*" ("*Deferred Action for Childhood Arrivals*"), программы, которая позволяла нелегальным иммигрантам, которые въехали в страну до наступления совершеннолетия, получить возобновляемый двухлетний период отсрочки от депортации и право на получение разрешения на работу. Создатели фильма не хотели таким образом делать какие-либо политические заявления [5], но всё же это повлияло на общественное мнение и положительно сказалось на положении латиноамериканского сообщества США.

Образ латиноамериканцев в целом в американской массовой культуре формировался под влиянием исторических, политических конфликтов, а также социального и государственного давления. Долгое время образы закреплялись через устойчивые негативные и упрощённые стереотипы. Несмотря на их широкое распространение и популярность в индустрии развлечений, в последние годы наблюдается постепенный сдвиг в сторону более разнообразной и реалистичной репрезентации. Несмотря на то, что некоторые архетипы персонажей, как, например, «темная леди», до сих пор остаются популярными (примером служит Глория из современного сериала "*Modern Family*"), постепенно образы и стереотипы деконструируются, так как латиноамериканское население Соединенных Штатов перестаёт воспринимать их как должное. В современных медиа появляется всё больше произведений, где латиноамериканцы играют сложных и глубоких персонажей, не загнанных в рамки стереотипов, и этот процесс связан как с ростом влияния самой латиноамериканской общины, так и с общими изменениями в общественном запросе на инклюзивность и точность культурных образов.

Список литературы

1. United States Census Bureau [Электронный ресурс]. – URL: https://www.census.gov/library/visualizations/interactive/race-and-ethnicity-in-the-united-state-2010-and-2020-census.html

2. Бестолкова Г. В. Средства массовой информации США как способ формирования и тиражирования образов и стереотипов латиноамериканцев // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2018. – Т. 17, №º 6: Журналистика. – С. 54–67.

3. Стереотипные образы латиноамериканцев в североамериканских медиа [Электронный ресурс]. – URL: http://www.historystudies.msu.ru/ojs2/index.php/ISIS/ article/view/223/523

4. Latinx Representation in Media and Film [Электронный ресурс]. – URL: https://www.usfmasterinmigrationstudies.org/blog/representation-in-film

5. A brutally honest history of Latinos in Hollywood [Электронный ресурс]. – URL: https://www.latimes.com/projects/latino-gap-timeline-history-latinos-hollywood-movies-tv/#2018

6. How Hollywood has portrayed Hispanics [Электронный ресурс]. – URL: https://www.nytimes.com/1981/03/01/movies/how-hollywood-has-portrayed-hispanics.html

7. Charles Ramírez Berg Latino Images in Film: Stereotypes, Subversion, and Resistance Austin, TX: University of Texas Press, 2002. 334 p.

8. It's Complicated: Latinx Stereotypes and the Stars Who Play Them [Электронный ресурс]. – URL: https://latinamedia.co/latinx-stereotypes/

9. Silent Images of Latinos in Early Hollywood [Электронный ресурс]. – URL: https://cinesilentemexicano.wordpress.com/2011/06/10/silent-images-of-latinos-in-early-hollywood/

10.Rep. Joaquin Castro: Latinos Love Hollywood, but Hollywood Hates Latinos (Guest Column) [Электронный ресурс]. – URL: https://variety.com/2020/tv/news/joaquin-castro-hollywood-latinos-1234737915/

11.Hispanics & Latinos Still Invisible In Hollywood, A Trend Across 16 Years, New Study Reveals [Электронный ресурс]. – URL: https://deadline.com/2023/11/movies-hispanic-latino-representation-study-1235593000/

Юхта Валерия Викторовна, yukhta04@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Милютинская Наталия Юрьевна, доцент к. педагог.н., Удмуртский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДА ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения метода визуализации при обучении иностранному языку младших школьников. Цель исследования – выявление особенностей и оценка эффективности метода визуализации в развитии языковых навыков младших школьников. Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку в начальной школе. Методы исследования – анализ научной литературы, систематизация. Результаты подтвердили эффективность метода визуализации. Применение визуальных средств (иллюстраций, схем, мультимедиа) повышает усвоение языкового материала, мотивирует и снижает тревожность при общении на иностранном языке.

Ключевые слова: визуализация, иностранный язык, младшие школьники, наглядность, психолого-педагогические особенности, языковые навыки, учебно-методический комплекс.

Метод визуализации в обучении иностранным языкам опирается на дидактический принцип наглядности, который получил теоретическое обоснование в трудах многих педагогов. Исследования подтверждают, что использование зрительных образов стимулирует формирование речевых навыков, поскольку помогает установить связь между мышлением и развитием языка [2, с. 45]. В методике преподавания иностранных языков наглядность является ключевым инструментом для преодоления языкового барьера [3, с. 78]. В научной литературе представлено множество трактовок понятия «визуализация». Например, А.А. Вербицкий определяет визуализацию как свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ [4, с. 110]. М. Е. Лихачева рассматривает визуализацию в качестве промежуточного элемента, «мостика» между материалом занятия и конечным результатом урока [7, с. 55]. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин дают обобщающее определение, а именно совокупность приемов и способов преобразования учебной информации в наглядное изображение [6, с. 26–27]. Сопоставление этих понятий выявляет главную функцию визуализации. Она помогает сделать сложные или абстрактные данные более понятными. Благодаря наглядному представлению информации учебный материал становится легко осмыслить, запомнить и применить на практике, а у учащихся формируется точное образное представление.

Следовательно, визуализация – это методическое средство, которое преобразует абстрактные конструкции в доступные наглядные образы. Это облегчает восприятие, понимание и усвоение учебного материала, что делает процесс обучения более эффективным.

Известно, что эффективность применения визуализации обусловлена возрастными особенностями младших школьников. Во-первых, у младших школьников *преобладает наглядно-образное мышление.* Через зрительное восприятие в мозг поступает примерно в пять раз больше информации по сравнению со слуховым. Это делает визуальные опоры незаменимыми при изучении ИЯ. Например, иллюстрации и схемы ускоряют усвоение новых слов и грамматических конструкций [10, с. 98]. Во-вторых, у младших школьников наблюдается ограниченная концентрация внимания. Короткие интерактивные блоки лучше подходят для младших школьников, чем длительные монотонные задания. Оптимальным решением оказываются мини-игры или упражнения с элементами движения [9]. В-третьих отмечается высокая эмоциональная вовлеченность. Наглядность снижает тревожность и страх ошибок, создает комфортную среду для языковой практики. Яркие изображения, игровые персонажи и позитивные визуальные ассоциации помогают преодолеть психологический барьер при говорении [4]. В-четвертых школьники испытывают потребность в визуальных опорах. Использование кластеров, иллюстраций, схем и диаграмм структурирует мыслительные процессы. К примеру, кластер по теме «My family» с визуальными связями между членами семьи, их характеристиками [5, с. 1439]. В-пятых, учащиеся этого возраста активно познают мир с помощью действия. Методы, которые сочетают речевую деятельность с творческими действиями, показывают высокую эффективность. Рисование комиксов с репликами персонажей не только отрабатывает диалоги, но и позволяет детям визуализировать языковые ситуации. Это помогает укрепить связь между словом и образом. В-шестых, необходимо учитывать индивидуальные различия, например, когнитивные стили (визуалы, аудиалы, кинестетики). Это требует вариативности подходов [8].

Следовательно, визуализация активно отвечает ключевым психолого-педагогическим особенностям младших школьников. Она опирается на наглядно-образное мышление, поддерживает концентрацию внимания с помощью интерактивности, снижает тревожность, структурирует знания и учитывает индивидуальные различия.

Для оценки эффективности использования метода визуализации в процессе обучения иностранному языку младших школьников проанализируем учебник «Kid's Box 1 (updated second edition)» по следующим критериям: соответствие целям обучения и этапам урока, соответствие возрасту и уровню подготовки учащихся начальной школы, визуальная поддержка обучения, информативность, активное вовлечение, коммуникативная применимость, мотивационный эффект, системность и последовательность.

Анализ учебника позволил прийти к следующим выводам. На **«Организационном этапе»** обучения иностранному языку используется задание на узнавание «listen and point», которое способствует погружению в языковую среду с помощью аудио и визуальной опор, а предложенная беседа по картинке – «who can you see in the picture?» настраивает на тему урока. На этапе «**Мотивация, целеполагание»** предлагается коммуникативное задание на основе визуальной опоры (картинка), а дополнительные задания на обсуждение носят воспитательный характер, например, «be kind» учит добрым поступкам. Этап «**Введение нового материала»** представлен имитативным заданием «listen and repeat», например, для знакомства с лексикой по теме «My family» на визуальной основе (яркие образы). Этап «**Первичное усвоение и проверка знаний» предполагает ряд имитативных заданий** «listen and say the number» – проверка запоминания лексики, «monty's phonics» – проверка произношения прилагательных sad/happy и заданий- загадок «look and guess» без визуальной опоры. Этап «**Первичное закрепление»** включает задания «look, listen and say the words» – повторение слов за диктором, «listen and correct» – практика использования прилагательных, разыгрывание сцен с использованием фраз (Here you are, Thanks, I'm sorry, That's OK) на основе диалоговых каркасов. Этап «**Применение изученного на практике»** предлагает ряд коммуникативных заданий, например, «стать» персонажами с картинки, спеть песню, протанцевать; разыграть сцены из истории в учебнике; практическое смешивание красок и описание результатов на визуальной основе. Этап «**Обобщение и систематизация знаний»** не имеет яркой визуальной опоры, в основном, включает речевые образцы и задания на повторение лексики по темам, составление коротких предложений с прилагательными (He's beautiful, She's sad), составление мини-диалогов по ситуациям помощи. Этап «**Объяснение домашнего задания»** нацелен на выполнение итоговых творческих заданий на повторение лексики по темам, нарисовать свою семью и подписать членов семьи, придумать 3 предложения с прилагательными (опора на фото из учебника), выучить песню из учебника. На этапе «**Подведение итогов (контроль)»** используются игровые задания, например, «угадай сцену» (учитель описывает, дети находят картинку), тест «угадай цвет» без яркой визуализации. Этап «**Рефлексия» направлен на** обсуждение, например, добрых поступков, которые дети могут сделать дома/в школе, «дерево эмоций» – выбор смайлика (happy/sad/surprised), который помогает выбрать настроение после урока, мини-интервью: «what did you learn today?» (с использованием лексики урока) на визуальной основе.

В целом можем констатировать, что учебник **с**оответствует 1) целям обучения и этапам урока. Имеет четкую структуру, интеграцию аудиоматериалов, логичное распределение заданий по этапам; 2) возрасту и уровню подготовки – короткие задания (5–10 минут), игровые элементы (клоуны, супергерои), яркие иллюстрации; обеспечивает: 3) визуальной опорой (картинки связаны с лексикой и подписи рядом с изображениями). Оформление в анимационном стиле, используются яркие цвета, динамичные позы персонажей и эмоции; 4) информативностью – базовый лексический и грамматический материал (темы «My family», «Monty's phonics», «Mixing colours»), простые конструкции (He's/She's + прилагательное); 5) активным вовлечением – с помощью аудирования, говорения, рисования и движений. Игровые элементы (песни, истории, игры «угадай») усиливают интерес и поддерживают внимание; 6) мотивационным настроем с помощью игровых элементов; 7) системностью и последовательностью: логичное усложнение от слов к фразам и диалогам.

Таким образом, учебно-методический комплекс «Kid's Box 1» демонстрирует высокую эффективность для обучения младших школьников английскому языку. Он учитывает возрастные особенности, сочетает обучение и игру, способствует развитию языковых навыков, поддерживает мотивацию с помощью визуальных форм и интерактивных элементов и обеспечивает системное усвоение материала. Анализ подтвердил, что учебник системно реализует ключевые психолого-педагогические

особенности младших школьников через конкретную структуру, мультисенсорные задания и игровые задания.

На основе проведенного анализа «Kid's Box 1» мы предлагаем несколько направлений совершенствования учебно-методического комплекса. Например, усилить визуализацию на этапах объяснения домашнего задания, контроля и рефлексии (карточки с заданиями, «лесенка успеха» для самооценки, «шкала эмоций» для рефлексии настроения). Это повышает осознанность выполнения заданий и углубит рефлексию учащихся. Также, интегрировать мини-блоки о праздниках англоязычных стран (Mother's Day/Father's Day, Christmas, New Year, Easter) в тематические модули для развития социокультурной компетенции и повторения лексики.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

4. Здановская Л. Ф. Обобщение и визуализация сложных тем английского языка для учеников начальной школы / Л. Ф. Здановская. – 2026. – URL: [https://solncesvet.ru/book_work/89853/].

5. Круглова Л. В., Лялина П. Ю., Бабакина Т. Н. Интеграция когнитивно-визуальных приемов в обучение иноязычной монологической речи младших школьников // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – №. 9. – С. 1430–1439.

6. Левина И. Л. Визуализация учебного материала как средство повышения качества обучения // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. 12(5). – С. 24–36.

7. Лихачева М. Е. Визуализация как средство повышения эффективности учебного процесса на занятиях по русскому языку как иностранному // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. – 2017. – С. 53–72.

8. Тунчдемир Д. А. Роль визуальных средств в формировании иноязычных лексических навыков в начальной школе : автореф. вып. квалиф. магистерской работы / Д. А. Тунчдемир. – 2023. – URL:http://elibrary.sgu.ru/VKR/2023/44-04-01_038.pdf

9. Турчанинова В. С. Визуализация материала для обучения грамматике, лексике и фонетике на уроке английского языка / В. С. Турчанинова. – 2023.– URL: https://znanio.ru/media/vizualizatsiya-materiala-dlya-obucheniya-grammatike-leksiki-i-fonetiki-na-uroke-anglijskogo-yazyka-2847406

10.Ханжина Т. В., Булычев К. В. Визуализация в обучении иноязычной лексике // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2018. – №. 12–1. – С. 97–100.

ДОКЛАДЫ СТУДЕНТОВ ПАРТНЕРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Р. БЕЛАРУСЬ

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

АбрамчукВиктория Леонидовна, abramchuk.wika27@gmail.com, Пестрак Полина Дмитриевна, pestrakpolinka@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Светлана Васильевна Милач, ст. преподаватель, к. ин. яз., Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

СОХРАНЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сохранения физического здоровья младших школьников в контексте формирования здоровьесберегающей среды в начальной школе. Обосновывается необходимость комплексного подхода, включающего оптимизацию двигательного режима, эргономичную организацию учебного пространства, внедрение специализированных оздоровительных гимнастик, а также взаимодействие со спортивными секциями и семьей. Показано, что системная

поддержка физического развития является важным условием успешного обучения и общего благополучия детей.

Ключевые слова: здоровьесберегающая образовательная среда, физическое здоровье младших школьников, двигательная активность, эргономика, оздоровительная гимнастика.

In der heutigen Bildungslandschaft wird die Erhaltung und Verbesserung der Gesundheit von Schulkindern zu einer zentralen pädagogischen Aufgabe. Dies gilt insbesondere für die Grundschule, wo nicht nur Wissen, sondern auch Gewohnheiten vermittelt werden, die die zukünftige Lebensqualität eines Kindes prägen. Zunehmende Risiken durch Bewegungsmangel, Digitalisierung und psychische Belastung erfordern eine ganzheitliche Umgestaltung des Lernumfelds. Ein Schlüsselinstrument hierfür ist ein gesundheitsförderndes Lernumfeld, das neue Risiken neutralisiert und eine Gesundheitskultur fördert. Ein solches Umfeld sollte körperliche Aktivität, einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien und emotionale Resilienz gewährleisten und so eine solide Grundlage für die Gesundheit im späteren Leben und in der Bildung schaffen. Ziel dieses Artikels ist es, die Erhaltung der körperlichen Gesundheit von Grundschülern als prioritäres Element eines gesundheitsfördernden Lernumfelds theoretisch zu begründen und praktische Wege aufzuzeigen.

In der modernen Pädagogik und den entsprechenden Rechtsrahmen hat sich folgendes Verständnis eines gesundheitsfördernden Lernumfelds etabliert: Es ist „ein System präventiver Maßnahmen und gesundheitsfördernder Technologien, das die Gesamtheit der inner- und außerschulischen Faktoren berücksichtigt und auf den Erhalt und die Stärkung der körperlichen, psychischen und sozialen Gesundheit der Schüler im Lernprozess abzielt“ [1]. Seine Entwicklung erfordert die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Psychologen, medizinischen Fachkräften, Eltern und den Kindern selbst.

In diesem Maßnahmenkomplex nimmt die Stärkung der körperlichen Gesundheit von Grundschülern eine besondere Stellung ein. Gerade die körperliche Gesundheit ist das Fundament, auf dem kognitive Entwicklung, emotionale Stabilität und soziale Erfolgsfähigkeit des Kindes aufbauen. Im Grundschulalter werden die Grundlagen der körperlichen Entwicklung gelegt, die Körperhaltung ausgebildet, motorische Fähigkeiten entwickelt – und in dieser Zeit ist der Körper besonders empfänglich für positive wie negative Einflüsse. Von psychischem Wohlbefinden oder erfolgreichem Lernen kann keine Rede sein, wenn ein Kind körperlich geschwächt ist, schnell ermüdet oder an chronischen Erkrankungen leidet, die mit einem sitzenden Lebensstil zusammenhängen. Daher sollte die Stärkung der körperlichen Gesundheit und die Steigerung der körperlichen Aktivität von Grundschülern Priorität haben; andernfalls wird die Wirksamkeit anderer Maßnahmen deutlich reduziert. Es ist wichtig zu betonen, dass die Erhaltung der körperlichen Gesundheit jüngerer Schüler nicht allein auf den obligatorischen Sportunterricht beschränkt werden kann und sollte. Wenige Stunden pro Woche reichen nicht aus, um langes Sitzen auszugleichen und dem natürlichen Bewegungsbedürfnis der Kinder gerecht zu werden. Ein ganzheitlicher Ansatz zur Lösung dieser Aufgabe wird in folgenden Richtungen umgesetzt:

• *Optimierung des Bewegungsregimes* – das bedeutet die Schaffung eines Bewegungssystems, das das biologische Bewegungsbedürfnis des Kindes vollständig abdeckt, ohne dabei Übermüdung zuzulassen. Für Grundschulkinder sind etwa 2–3 Stunden Bewegung pro Tag üblich. Die Umsetzung eines optimalen Bewegungsregimes erfolgt durch die Förderung alltäglicher körperlicher Aktivität – die Integration verschiedener Bewegungsformen in den Schulalltag außerhalb des Sportunterrichts. Jeden Tag vor der ersten Stunde sollten 7–10 Minuten Morgengymnastik in einem gut belüfteten Raum stattfinden, in deren Rahmen 6–8 allgemeine Entwicklungsübungen durchgeführt werden, um den Körper zu aktivieren und eine positive Lernstimmung zu fördern. Im weiteren Verlauf des Schultages werden dynamische Pausen von 10–15 Minuten Dauer nach der 2. oder 3. Unterrichtsstunde organisiert. Diese beinhalten Bewegungsspiele und Übungen zum Abbau von Anspannung. Die Aktivitäten werden in Turnhallen, auf Spielplätzen und in Freizeitbereichen mit Hilfsmitteln (Bälle, Bänke, Sprossenwände) und musikalischer Begleitung angeboten und dienen der Entwicklung motorischer Fähigkeiten und der Vorbeugung von Ermüdung. Für Hortgruppen sind tägliche aktive Spaziergänge an der frischen Luft von mindestens 1–1,5 Stunden Dauer mit Bewegungsspielen, sportlichen Unterhaltungen und freier Bewegungsaktivität ein verpflichtender Bestandteil [2].

Die genannten Formen der Bewegungsaktivität sind zweifellos notwendig für die Erhaltung der körperlichen Gesundheit. Ihre Wirksamkeit nimmt jedoch ab, wenn nach der aktiven Phase keine Mechanismen für einen reibungslosen Wiedereinstieg in den Schulalltag bereitgestellt werden. Nach der (dynamischen) Pause fällt es den Schülern schwer, wieder in den Arbeitszustand zurückzukehren, da sie Schwierigkeiten mit der Selbstkontrolle und der Konzentration der Aufmerksamkeit haben. Spezielle Konzentrationstechni-

ken sind daher unerlässlich, um die Kinder zu organisieren. Wichtig ist nicht nur die Anwendung der gewählten Technik(en), sondern deren regelmäßige Wiederholung mit minimalen Änderungen. So wird das Ritual selbst zu einer Art Meditation, die dem Kind den Übergang vom lauten Spiel zur ruhigen Arbeit erleichtert.

Die Optimierung des Bewegungsregimes beinhaltet auch die Integration spezialisierter gesundheitsfördernder Gymnastiken in die Struktur des Schultages, von denen jede auf die Lösung spezifischer präventiver Aufgaben ausgerichtet ist. Besondere Aufmerksamkeit im Rahmen der körperlichen Gesundheit verdient der Schutz des Sehvermögens von Grundschulkindern, da die visuelle Ermüdung zu einem der wichtigsten Risikofaktoren im modernen Bildungsprozess wird: Hohe visuelle Belastung im Unterricht, die Nutzung elektronischer Lernmittel und längere Naharbeit schaffen Voraussetzungen für die Entwicklung von Kurzsichtigkeit und visueller Ermüdung. Die Prävention von Sehstörungen in der Grundschule basiert auf folgenden Richtungen: Anpassung der Sitzordnung an das Sehvermögen der Schüler, rechtzeitige Anpassung der Klassenzimmerbeleuchtung und Durchführung von Übungen in den Pausen des Sportunterrichts zur Entlastung der Augen, beispielsweise nach dem von Dr. W. F. Bazarny entwickelten visuell-motorischen Trajektorienschema [3]. Atemübungen zielen darauf ab, die Funktion des Atmungssystems zu verbessern, die Sauerstoffsättigung des Blutes zu erhöhen und die Hirndurchblutung anzuregen, was zu einer Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens und einer Stabilisierung des emotionalen Zustands beiträgt. Fingergymnastik fördert die Feinmotorik und stimuliert neurophysiologische Mechanismen, die mit der Sprachentwicklung und der Ausbildung kognitiver Funktionen zusammenhängen, durch die Aktivierung neuronaler Verbindungen in der Großhirnrinde. Korrektive Gymnastik dient der Kräftigung der Rücken-, Bauch- und Fußmuskulatur, der Entwicklung einer korrekten Körperhaltung und der Vorbeugung von Erkrankungen des Bewegungsapparates, einschließlich Plattfüßen und Haltungsdeformitäten. Grundvoraussetzung für alle genannten Gymnastikarten ist die Berücksichtigung der altersbedingten Besonderheiten von Grundschülern. Da Kinder sehr aktiv sind und oft nicht stillsitzen können, empfiehlt es sich, Gymnastik auf spielerische Weise durchzuführen.

• *Die ergonomische Gestaltung des Lernraums* sieht die Schaffung einer flexiblen, gesundheitsfördernden Umgebung vor, die es Kindern ermöglicht, die Körperhaltung während des Schultages zu verändern und längerer statischer Anspannung zu entgehen. Die angemessene Ausstattung von Bildungseinrichtungen mit geeigneten Schulmöbeln und deren sinnvolle Nutzung sind von großer Bedeutung für die Aufrechterhaltung einer korrekten Arbeitshaltung, gute Leistungen und die Vorbeugung von Haltungs- und Sehproblemen.

Ein wichtiger Bestandteil ist die Durchführung eines Teils des Unterrichts in Bewegung, was durch einen dynamischen Positionswechsel und die Nutzung des freien Raums im Klassenzimmer erreicht wird. Dies kann beispielsweise das Bearbeiten von Aufgaben (Kopfrechnen, Festigen von Regeln, Beantworten von Fragen) nicht an den Tischen, sondern stehend an verschiedenen Stellen des Klassenzimmers, im Kreis oder in Bewegung entlang der Tafel umfassen; sowie Bewegungen im Klassenzimmer während Gruppenarbeiten oder der Arbeit mit Arbeitsblättern, was die Durchblutung aktiviert und muskuläre Anspannung abbaut. Der Wechsel von Frontalunterricht zu Gruppen- und Partnerarbeit gibt dem Unterricht Struktur und hilft, lange Phasen monotoner Tätigkeiten für Grundschulkinder aufzulockern. Um gemeinsames Spielen und abwechslungsreiche Aktivitäten im Unterricht zu ermöglichen, ist es wünschenswert, dass die Klassenzimmermöbel leicht umgestaltbar und verschiebbar sind (so lassen sich Tische schnell zu einem runden Tisch zusammenstellen, Kinderstühle im Kreis anordnen und Gruppenarbeiten organisieren).

• *Die hygienischen Lernbedingungen* beinhalten die Schaffung einer sicheren und komfortablen Umgebung, die die Gesundheit des Kindes unterstützt. Schlüsselelemente sind eine richtig organisierte Beleuchtung, die die Augen nicht überanstrengt, und regelmäßiges Lüften, das für frische Luftzufuhr und die Aufrechterhaltung eines optimalen Sauerstoffgehalts sorgt. Es ist auch wichtig, ein stabiles Temperaturniveau einzuhalten, das den Hygienevorschriften entspricht. Die Möbel sollten entsprechend der Körpergröße und den anatomischen Gegebenheiten der Schüler ausgewählt werden, um eine korrekte Körperhaltung zu fördern und die Wirbelsäule zu entlasten. Die Bereitstellung nahrhafter, warmer Mahlzeiten ist ebenfalls unerlässlich, da sie den Kindern Energie liefert und ihre körperliche und geistige Entwicklung unterstützt.

• *Die enge Zusammenarbeit mit Sportvereinen und -abteilungen* erweitert die Möglichkeiten für körperliche Aktivität von Grundschulkindern außerhalb der Schule. Da der Sportunterricht und schulische Aktivitäten den täglichen Bewegungsbedarf eines Kindes nicht vollständig decken können, sind Partnerschaften mit externen Organisationen erforderlich. Dazu gehört die Informierung der Eltern über die Angebote von Sportvereinen, Jugendsportschulen und -zentren in der Schulumgebung (Ausstellungen, Treffen und Trainingseinheiten); gemeinsame Veranstaltungen wie Wettkämpfe, Meisterkurse und Ferien mit Trai-

nern, die Kindern helfen, eine fundierte Sportwahl zu treffen; die Organisation von Nachmittagsgruppen mit Schwerpunkt auf Bewegung und Gesundheit in der Schule in Zusammenarbeit mit Sportorganisationen. Eine solche Zusammenarbeit ermöglicht es dem Kind, eine Aktivität zu finden, die ihm Freude bereitet, gewährleistet regelmäßige Bewegung, fördert die soziale Integration und die frühzeitige Erkennung sportlicher Interessen. Die Schule fungiert dabei als Partner, der den Eltern hilft, sich in der Welt des Kindersports zurechtzufinden, und einen einheitlichen Sport- und Gesundheitsförderungsraum schafft.

Die Gestaltung eines gesundheitserhaltenden Umfelds in einer Bildungseinrichtung stellt somit eine komplexe pädagogische Aufgabe dar, die einen systematischen Ansatz erfordert. Besondere Bedeutung kommt in der Grundschule der Stärkung der körperlichen Gesundheit als Fundament für die kognitive und persönliche Entwicklung des Kindes zu. Die Integration vielfältiger körperlicher Aktivitäten in den Alltag – von Morgengymnastik und dynamischen Pausen bis hin zu Spaziergängen und Aktivitäten in Sportvereinen – trägt dazu bei, das natürliche Bewegungsbedürfnis von Kindern zu befriedigen, stundenlanges Sitzen zu vermeiden und die Grundlage für einen gesunden Lebensstil zu schaffen. Entscheidend für den Erfolg ist das gemeinsame Engagement aller am Bildungsprozess Beteiligten: Lehrkräfte, Psychologen, medizinisches Fachpersonal, Eltern und die Schüler selbst. Nur durch gemeinschaftliche und koordinierte Anstrengungen kann ein Umfeld geschaffen werden, in dem das Lernen eines Kindes nicht auf Kosten seiner körperlichen Ressourcen erfolgt, sondern durch ein speziell organisiertes System zur Entfaltung seines inneren Potenzials.

Список литературы

1. Формирование здоровьесберегающей среды в учреждениях общего среднего образования // Министерство здравоохранения Республики Беларусь : [сайт]. – URL: https://adu.by/images/2024/10/09/2-Instrukcia_Formirovanie_zdorovesberegausej_sredy.pdf (дата обращения: 09.04.2026).

2. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2018. – 248 с.

3. Слюняева Н. В. Реализация задач сохранения психического и физического здоровья младших школьников / Н. В. Слюняева // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» : [сайт]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-zadach-sohraneniya-psihicheskogo-i-fizicheskogo-zdorovya-mladshih-shkolnikov/viewer (дата обращения: 09.04.2026).

Бондар Ксения Александровна, bondarksenia05@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Научный руководитель – Лилия Евгеньевна Левонюк, ст. преподаватель, к. ин. яз., Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ПРОГРАММ ДВОЙНОГО ДИПЛОМА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

LEGAL REGULATION OF JOINT EDUCATIONAL PROGRAMS AND DOUBLE DIPLOMAS IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Аннотация. В статье рассматриваются правовые механизмы регулирования совместных образовательных программ и программ, обеспечивающих выдачу двойных дипломов в Республике Беларусь. Проанализированы действующие нормативно-правовые акты и практика регулирования университетов. На основе анализа предложены рекомендации по совершенствованию правового регулирования в целях расширения международного академического сотрудничества и повышения конкурентоспособности белорусских образовательных программ.

Ключевые слова: совместные образовательные программы, двойной диплом, аккредитация, лицензирование, международное сотрудничество, образование в Республике Беларусь.

International academic cooperation is becoming an integral part of the development of higher education. Joint educational programs and schemes for obtaining double diplomas contribute to academic mobility, improving the quality of education and international competitiveness of universities. In the Republic of Belarus, this institution is developing, but its legal support remains fragmentary and requires systematization.

The purpose of the article is to identify the existing legal bases and problem areas of regulation of joint educational programs in the Republic of Belarus and to propose ways to overcome them.

The object of the study is the legal field of international academic cooperation in terms of joint educational programs and double diplomas on the territory of the Republic of Belarus.

The subject of the study is specific legal norms governing the procedure for the creation and recognition of joint programs and double diplomas.

The legal status of joint educational programs in the Republic of Belarus is formed on the basis of the general provisions of the national legislation on education "Code of the Republic of Belarus on Education", by-laws and intra-university regulations. In domestic practice, various terms are often used such as "joint educational program", "double degree", "joint diploma", "exchange program". The lack of a uniform legislative definition leads to ambiguous law enforcement practices [1].

Key institutional elements that form the legal field are the following:

1. Requirements for licensing the activities of educational institutions and accreditation of educational programs;

2. The procedure for concluding international educational agreements between universities;

3. Rules for the recognition of foreign educational documents and compliance of qualifications.

The main problems of legal regulation include:

1. Uncleared definitions and legal status.

The legislation lacks a universal definition of "joint educational program" and "double diploma", which creates legal uncertainty in their development and implementation. As a result, there are misunderstandings as to which body (national or hosting university) is responsible for the registration and issuance of diplomas, as well as for their state recognition.

2. Licensing and accreditation.

The existing requirements for licensing the activities of educational institutions and accreditation of programs are focussed on national educational areas. The application of these requirements to international programs causes difficulties: for example, how to take into account foreign curricula, mandatory practices, forms of control and awarding credits. Accreditation procedures do not always provide for the participation of foreign partners in quality assessment, which reduces confidence in joint programs in the eyes of foreign universities.

3. Qualifications recognition.

Double diplomas are often issued in different countries according to different rules. The lack of prompt mutual recognition mechanisms significantly complicates the employment of graduates in national labour markets or their access to professional qualifications.

4. Organisational, legal and financial aspects.

The issues of distribution of responsibility between partners (for the educational process, issuance of documentation, financial flows) are often resolved on a contractual basis without a transparent legal model, which affects the security of program implementation. Tax consequences, remuneration of foreign teachers, scholarships and tuition fees require clear legal regulation, otherwise the risks of financial and legal disputes increase.

5. Students' rights and legal security.

Equal legal status of students of joint programs (issues of access to social guarantees, scholarships, practices, rights of appeal and protection in case of violations) is not always ensured. Also, one of the common problems is the lack of awareness of students about the legal regime of their status when studying abroad within the framework of dual education [2, p. 36].

Thus, comparative analysis shows that successful models of legal regulation should be based on clear definitions of "joint program", "double/joint diploma" in national legislation; flexible licensing and accreditation mechanisms that take into account the cross-border nature of programs (including the recognition of foreign standards and expertise); the availability of standard contracts between universities regulating the rights and obligations of the parties, financing and dispute resolution mechanisms.

As for the recommendations for improving legal regulation in the Republic of Belarus, in our opinion, it necessary to consolidate the definitions of "joint educational program", "double diploma", "joint diploma" in the national legislation. We see the need to develop a separate procedure for accreditation of joint programs with the participation of foreign experts and the recognition of foreign quality standards. The need to more actively implement and require universities to use ECTS and Diploma Supplement; to create a centralized register of joint programs and related documents, databases; to develop bilateral and multilateral

agreements on mutual recognition of diplomas with key educational partners. The main part is the regulation of contractual relations between universities, it is necessary to propose standard provisions for contracts: distribution of responsibility, intellectual property, financing procedure, student insurance, procedure for issuing documents, dispute resolution mechanisms. There is also need to provide equal social and administrative guarantees for students of joint programs: the requirement to introduce mandatory information blocks on students' legal status during recruitment, recognition of diplomas and employment opportunities.

Joint educational programs and double degree systems are an effective tool for international academic integration and improving the quality of higher education. Their stable and safe development in the Republic of Belarus requires a holistic legal policy: from clear categories in legislation to flexible accreditation procedures and mechanisms for recognising qualifications. The implementation of the proposed measures will increase the attractiveness of Belorussian universities on the international market, create a predictable environment for partnership and protect the rights of all participants in the educational process.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 9 дек. 2025 г., № 110-З // Эталон-Online / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2026. – URL: https://etalononline.by (дата обращения: 15.03.2026).

2. Макаров А. С. Болонский процесс: европейское пространство высшего образования : учеб. пособие / А. С. Макаров. – Минск : [б. и.], 2015. – 260 с.

Веренич Вероника Игорьевна, verenicnika@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Лилия Евгеньевна Левонюк, ст. преподаватель, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ИННОВАЦИИ И МЕТОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

INNOVATIONS ET METHODES DANS L'ENVIRONNEMENT PEDAGOGIQUE

Аннотация. В статье рассматривается понятие «педагогика» и его современное содержание, связанное прежде всего с методами обучения и деятельностью педагога. Особое внимание уделяется роли инноваций как ключевого фактора повышения качества образования. Раскрывается значение педагогических инноваций, способствующих более эффективному усвоению знаний и развитию познавательной активности учащихся. Анализируются современные методы, ориентированные на эмоциональную вовлечённость и активное участие обучающихся. Делается вывод, что сочетание психологических, педагогических и технологических решений позволяет существенно обновить образовательный процесс и повысить его результативность.

Ключевые слова: методы обучения, инновации, образовательный процесс, образовательная среда, эмоциональная вовлеченность, критическое мышление.

La pédagogie contemporaine est de plus en plus considérée non seulement comme un système de transmission des connaissances, mais aussi comme un ensemble de méthodes visant à assurer le développement efficace de la personnalité de l'apprenant. Les approches innovantes deviennent un facteur essentiel de l'amélioration de la qualité de l'éducation, car elles permettent de rendre le processus d'apprentissage plus flexible, motivant et adapté aux besoins de l'enfant. L'objectif est d'analyser les méthodes et technologies d'enseignement innovantes actuelles, ainsi que de déterminer leur influence sur l'amélioration de la qualité du processus éducatif.

Aujourd'hui, le terme « pédagogie » renvoie davantage à la manière d'enseigner à l'enfant qu'au contenu même de cet enseignement. Selon le dictionnaire Le Robert, le terme « pédagogie » apparaît en 1495 [1, p. 36]. Il englobe à la fois les processus d'acquisition des connaissances et l'attitude ainsi que les actions du pédagogue, celui qui guide l'enfant. Dans ce sens, il se rapporte aux méthodes utilisées dans l'activité éducative ou pédagogique.

L'une des principales tâches de la société moderne est d'assurer une éducation de qualité. La qualité constitue une caractéristique fondamentale de l'enseignement. Les chercheurs considèrent que les innovations représentent l'un des principaux outils capables de faire progresser le système éducatif à un niveau supérieur [1, p. 48]. Les innovations pédagogiques permettent aux enfants d'assimiler plus facilement l'information entendue et aux enseignants de la transmettre de manière plus claire. Le processus d'innovation dans l'éducation désigne un processus intentionnel de développement du système éducatif grâce à la création, à la diffusion et à l'appropriation de nouveautés pédagogiques (idées, théories, méthodes, technologies, etc.), pertinentes et adaptées aux conditions données, et assurant des transformations qualitatives du système [1, p. 76].

Une importance particulière est accordée aux méthodes visant à développer l'implication émotionnelle, la pensée critique et l'autonomie des apprenants. Parmi ces approches, on distingue la méthode suggestopédique de G. Lozanov, la méthode émotionnel et sémantique, les formes interactives d'enseignement et la technologie du « case study » [2, p. 11]. Ces outils montrent comment la combinaison de solutions psychologiques, pédagogiques et technologiques peut transformer qualitativement l'éducation contemporaine.

La méthode suggestopédique de G. Lozanov est une manière d'enseigner dans laquelle les connaissances sont assimilées dans un état de détente, en étant « absorbées » par le subconscient à travers les émotions, la musique et la création d'une atmosphère de confiance [2, p. 21]. Elle aide à lever les barrières psychologiques et la peur de l'erreur, transformant l'apprentissage en un jeu ou un spectacle captivant. La méthode du « case study » vise quant à elle à développer les compétences communicatives et la pensée critique, faisant de l'apprentissage des langues un outil de résolution de problèmes professionnels ou de situations de la vie quotidienne.

Les résultats de l'étude montrent que les méthodes pédagogiques innovantes jouent un rôle clé dans le processus éducatif, en assurant une assimilation plus profonde des connaissances et en favorisant une motivation durable. Les approches examinées montrent que la combinaison de l'impact émotionnel, de l'interaction active et des technologies orientées vers la pratique contribue à la création d'un environnement éducatif efficace et stimulant.

Списоклитературы

1. Ковальчук Т. А. Инновационные практики в образовании / Т. А. Ковальчук. – Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2025. – 156 с.

2. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2021. – 188 с.

Вирковская Майя Александровна, virkovskayamaja@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Научный руководитель – Лилия Евгеньевна Левонюк, ст. преподаатель., Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

LES PRINCIPALES DIRECTIONS DU DEVELOPPEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS LE MONDE MODERNE

Аннотация. В статье исследуется трансформация французского языка в XXI веке под влиянием глобализации и цифровизации. Автор анализирует ключевые изменения: упрощение грамматических структур в сетевом общении, проникновение англицизмов и дискуссии вокруг инклюзивного письма. Особое внимание уделяется смещению центра развития французского языка в Африку, что обогащает его новыми лексемами и смыслами. Сделан вывод, что современный французский язык демонстрирует высокую адаптивность, сохраняя классическую основу и одновременно превращаясь в динамичный инструмент глобальной коммуникации.

Ключевые слова: французский язык, лингвистическая трансформация, глобализация, цифровой сленг, англицизмы, инклюзивное письмо, франкофония, неологизмы, языковая динамика.

Le français est traditionnellement considéré comme la langue de la diplomatie, de la culture et de la haute couture [1, p. 15]. Cependant, à l'ère de la mondialisation, il fait face à de nouveaux défis. La modernité exige de la flexibilité, c'est pourquoi le français traverse aujourd'hui l'une des périodes les plus dynamiques de sa transformation.

Cet article vise à examiner les principaux changements survenus dans la langue française au XXIe siècle, notamment la numérisation, la simplification grammaticale, l'influence de l'anglais et l'importance croissante du français à l'échelle mondiale.

L'une des directions les plus notables du developpement de la langue française est l'émergence d'un langage internet simplifié. La jeune génération de Français utilise activement l'écriture phonétique et les abréviations dans les messageries [2, p. 112]. Par exemples : *A+ pour À plus tard ; Mdr pour Mort de rire ; Slt pour Salut.* Ces changements montrent que la langue tend vers une économie maximale d'effort dans l'environnement numérique.

Le français résiste activement aux emprunts à l'anglais, mais il est impossible de les éviter complètement [1, p. 210]. L'usage des mots tels que *le week-end, le parking, le business* devient très populaire en français. Comme mesures de protection l'Académie française propose constamment des substituts officiels. Par exemple, au lieu du mot anglais *e-mail*, il est officiellement recommandé d'utiliser *courriel*.

Peu de gens savent que l'avenir de la langue française se joue actuellement non pas à Paris, mais en Afrique. D'ici 2050, la majorité des francophones résideront sur le continent africain [1, p. 25]. Cela conduit à l'apparition de nouveaux dialectes et de mots qui pénètrent progressivement dans le français standard, l'enrichissant de nouvelles couleurs et de nouveaux sens [3, p. 88].

Les tendances sociales modernes ont mené à des discussions sur « l'écriture inclusive ». C'est une tentative de rendre la langue moins « masculine ». Par exemple, l'utilisation de points médians pour désigner à la fois le masculin et le féminin dans un seul mot (ex : *étudiant·e·s*).

Donc, le français contemporain évolue rapidement, marquée par une simplification grammaticale, et un enrichissement lexical, souvent influencée par les technologies et les échanges interculturels. On observe une tendance vers l'oralité, la supréssion des certaines liaisons, l'usage fréquent du « on » au lieu de « nous », et l'emprunt massif de termes anglophones.

La cause principale des changements lexicaux est l'influence technologique et l'Internet. De nouveaux mots apparaissent (néologismes), souvent issus de l'anglais (anglicismes), notamment dans les domaines techniques et professionnels (ex : le buzz, le chat, updater).

Quant aux changements grammaticaux, il esy à noter que l'on observe une simplification. L'usage de « ne » dans la négation « ne... pas » disparaît souvent à l'oral (J'sais pas). De plus, les temps composés complexes sont parfois remplacés par des formes plus simples, et l'ordre des mots devient plus flexible.

À notre avis, ces évolutions sont stimulées par le besoin de communication rapide, le développement des réseaux sociaux, l'influence de la culture populaire et la recherche d'une expression plus expressive et concise, influençant l'intonation et le rythme de la parole.

En conclusion, il faut souligner que la langue française au XXIe siècle démontre une capacité remarquable à s'adapter aux réalités de la modernité [1, p. 350]. Bien qu'elle reste fidèle à ses racines classiques, elle évolue sous l'influence de la technologie, des changements sociaux et de la mondialisation. Le développement du « langage numérique », l'intégration sélective des anglicismes et l'expansion dynamique en Afrique prouvent que le français demeure un outil de communication vivant et puissant. Pour les spécialistes des langues étrangères, comprendre ces processus est essentiel pour saisir l'esprit de l'époque actuelle et prévoir l'avenir de la diversité linguistique mondiale.

Список литературы

1. Walter H. Le français dans tous les sens / H. Walter. – Paris : Robert Laffont, 1988. – 384p.
2. Клоков, В. Т. Французский язык в Африке : лингвокультурологический аспект / В. Т. Клоков. – Саратов : Издательство Саратовского университета, 2000. – 284 с.
3. Ягелло М. Большая книга французского языка / М. Ягелло. – Париж : Сёй, 2003. – 540 с.

Дмуховская Доминика, dominika777dm@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
Научный руководитель – Светлана Васильевна Милач, ст. преподаватель, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется влияние музыки на когнитивные процессы, определяющие эффективность учебной деятельности. Рассматриваются механизмы воздействия музыки на память (ассоциативные связи, активация гиппокампа), внимание (сосредоточение, устойчивость), стрессоустойчивость и социальные навыки обучающихся. Музыка представлена как доступный инструмент повышения академической успеваемости.

Ключевые слова: музыка, учебная деятельность, академическая успеваемость, образовательный процесс, память, внимание, стресс-регуляция, социальные навыки.

Musik hat in der gesamten Menschheitsgeschichte eine entscheidende Rolle in der soziokulturellen Entwicklung gespielt. In ihrer Evolution gemeinsam mit dem Menschen durchlief sie den Weg von archaischen Formen bis hin zu komplexen und vielfältigen Genresystemen. Ungeachtet ihrer stilistischen Vielfalt bleibt die Fähigkeit der Musik, tiefgreifende emotionale Erlebnisse beim Zuhörer hervorzurufen, ihr wichtigstes Merkmal. Dies wiederum hat zu einem anhaltenden Forschungsinteresse an diesem Phänomen in verschiedenen Disziplinen geführt. Ziel des vorliegenden Artikels ist es, Daten über den Einfluss von Musik auf die kognitiven Prozesse, die den Lernerfolg von Lernenden bestimmen, zu systematisieren.

Der moderne Bildungsprozess ist durch hohe psycho-emotionale Belastungen bei Lernenden gekennzeichnet: Prüfungsstress, die Notwendigkeit, sich schnell an neue Gegebenheiten anzupassen, und Informationsüberflutung. Diese Faktoren beeinträchtigen kognitive Prozesse wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Konzentration, was wiederum die Lerneffektivität mindert. Daher gewinnen besondere Bedeutung gesundheits- und entwicklungsfördernde Technologien, die sowohl das emotionale Wohlbefinden erhalten als auch die kognitiven Prozesse der Lernenden optimieren. Studien belegen, dass die Interaktion des Menschen mit Musik die kognitiven Fähigkeiten verbessert. Zudem fördert regelmäßiges Musizieren das Gehirn umfassend und trainiert das Gedächtnis, was zu gesteigerter Intelligenz und besseren Leistungen beiträgt. Musik kann somit als natürliches und leicht zugängliches Mittel zur Einwirkung auf die kognitive Sphäre im Bildungsprozess eingesetzt werden, um die schulischen Leistungen und die allgemeine intellektuelle Entwicklung der Lernenden zu verbessern.

Der Lernerfolg hängt direkt von der Fähigkeit ab, erworbene Informationen zu behalten und abzurufen, also von der Effizienz des Gedächtnisses. Forscher weisen auf den positiven Einfluss von Musik auf Gedächtnisprozesse hin: Sie steigert die Kapazität und Stärke des Gedächtnisses und verbessert sowohl das Kurzzeit- als auch das Langzeitgedächtnis [1]. Ein Schlüsselmechanismus ist die Bildung assoziativer Verbindungen: Melodien helfen, Informationen zu „kodieren“, indem sie diese mit emotionalen Erfahrungen verknüpfen. Dies erleichtert den Abruf der Daten aus dem Hippocampus – der Hirnstruktur, die für die Übertragung von Informationen vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis zuständig ist. Rhythmische Strukturen und melodische Konturen erleichtern den späteren Abruf von Informationen, was in der Mnemotechnik und beim Fremdsprachenlernen weit verbreitet ist. Darüber hinaus wirkt sich Musik positiv auf das verbale Gedächtnis aus: Das Auswendiglernen von Liedtexten aktiviert die Sprachzentren des Gehirns, fördert die Wiederherstellung verlorener Erinnerungen und trägt insgesamt zu einer Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten bei.

Wie zahlreiche moderne Studien zeigen, ruft das Musikhören Veränderungen in der elektrischen Aktivität des Gehirns (EEG-Rhythmen) hervor, die mit vorübergehenden Verbesserungen des Kurzzeitgedächtnisses und der Aufmerksamkeit einhergehen. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass dieser Effekt kurzfristig und individuell ist und seine Stärke vom Musikgenre und der Art der zu bearbeitenden Aufgabe abhängt. Forschungen zu aktivem Musizieren haben besonders aussagekräftige Ergebnisse erbracht. Das Erlernen eines Musikinstruments erfordert das intensive Einprägen von Noten, Fingersätzen (Applikatur), Rhythmen und der Gesamtstruktur eines Musikstücks, wodurch das Arbeitsgedächtnis systematisch trainiert wird. Empirische Daten bestätigen, dass Kinder, die 18 Monate lang Musikunterricht erhalten haben, eine deutlich höhere Arbeitsgedächtniskapazität aufweisen als Gleichaltrige ohne diese Erfahrung. Dies belegt, dass regelmäßiges Musizieren nicht nur eine künstlerische Praxis darstellt, sondern auch ein effektives Mittel

zur kognitiven Entwicklung ist, insbesondere zur Stärkung des Gedächtnisses, was sich unmittelbar auf den Lernerfolg auswirkt.

Da Aufmerksamkeit für effektives Lernen und die erfolgreiche Bewältigung von Lernaufgaben unerlässlich ist, ist die Erforschung des Einflusses von Musik auf diese zentrale kognitive Funktion in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse. Im heutigen Bildungsumfeld, das durch eine hohe Informationsflut und die weitverbreitete Nutzung digitaler Technologien gekennzeichnet ist, stellt die Aufrechterhaltung der anhaltenden Konzentration bei Lernenden eine große Herausforderung dar. Musik kann in diesem Kontext als wirksames Mittel zur Optimierung der kognitiven Leistungsfähigkeit betrachtet werden. Die Untersuchungen von W. S. Raewskij, G. A. Berjosina, M. W. Chwatowa u. a. bestätigen die stimulierende Wirkung von Musik auf Konzentrationsprozesse und die Verteilung der Aufmerksamkeit sowie auf deren Intensität, Genauigkeit und Stabilität bei der Ausübung verschiedener geistiger Tätigkeiten [1]. Allerdings ist der Einfluss von Musik auf die Aufmerksamkeit der Lernenden ambivalent: Je nach Musikrichtung und Komplexität der Aufgabe kann sie die Produktivität steigern oder zum Ablenkungsfaktor werden. Wenn eine Lernaufgabe die Inanspruchnahme kognitiver Fähigkeiten (Gedächtnis, Denken usw.) erfordert, eignen sich eher Ambient-Stile, ruhige Musik ohne Gesang wie z. B. klassische Musik, die den ausgeprägtesten positiven Effekt zeigt [2]. Rhythmische Musik hingegen hilft bei monotonen Aufgaben. Die Entsprechung zwischen Musikstilen und geistigen Aufgaben ist die Grundlage für den effektiven Einsatz von Musik im Lernprozess.

Aktives Musizieren, im Gegensatz zum passiven Zuhören, trägt zur Entwicklung von drei zentralen kognitiven Fähigkeiten bei, die in der Psychologie als „Exekutivfunktionen“ bezeichnet werden: willkürliche Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis und kognitive Kontrolle (einschließlich Selbstkontrolle und kognitiver Flexibilität). Die willkürliche Aufmerksamkeit beinhaltet das Festhalten des Notentextes, des rhythmischen Musters, der Fingersätze (Applikatur) und der dynamischen Nuancen im Bewusstsein. Das Arbeitsgedächtnis ermöglicht die vorübergehende Speicherung und Verarbeitung von Informationen während des Musizierens. Die kognitive Kontrolle ermöglicht die Unterdrückung impulsiver Reaktionen (wie der Drang, einen falschen Ton zu spielen oder das Tempo zu beschleunigen), die Widerstandsfähigkeit gegenüber ablenkenden Faktoren und den schnellen Wechsel zwischen verschiedenen Aufgaben: Vom-Blatt-Spiel, auditive Kontrolle und motorische Koordination. Diese Fähigkeiten haben sich als wichtigster Prädiktor für schulische Leistungen erwiesen und übertreffen sogar den Intelligenzquotienten (IQ) in ihrer Vorhersagekraft. Darüber hinaus sind sie auf nicht-musikalische Aktivitäten übertragbar, was den positiven Einfluss der Musikausbildung auf die schulischen Leistungen insgesamt erklärt [3].

Stress ist eines der häufigsten Probleme in Schulen und Hochschulen, insbesondere während der Tests und Prüfungen. In Situationen erhöhter Angstzustände kann Musik eine deutlich stressreduzierende Wirkung haben. Insbesondere bei starkem Stress trägt die Musiktherapie zur Wiederherstellung des emotionalen Wohlbefindens bei. Beim Musikhören ist ein beruhigender Effekt zu beobachten, der mit einem Rückgang des Spiegels von Stresshormonen (vor allem Cortisol) einhergeht. Kinder, die regelmäßig Musik hören oder musizieren, zeigen zudem eine höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Stressbelastungen als Gleichaltrige ohne diese Erfahrung [4]. Indem Musik Stress reduziert und den psychoemotionalen Zustand stabilisiert, schafft sie die physiologische und psychologische Grundlage für produktives Lernen, was sich letztendlich positiv auf die akademischen Leistungen auswirkt.

Soziale Kompetenzen – Kooperationsfähigkeit, Empathie, Selbstregulation in der Kommunikation, Konfliktlösungsfähigkeit – sind eine notwendige Bedingung für erfolgreiches Lernen, da effektives Lernen ohne Interaktion mit anderen nicht möglich ist. Die Entwicklung dieser Kompetenzen beeinflusst direkt den Lernerfolg: Kinder mit ausgeprägten sozialen Kompetenzen passen sich besser an das schulische Umfeld an, beherrschen den Lernstoff erfolgreicher und zeigen eine höhere Lernmotivation [5]. Musik, insbesondere in der Gruppe, ist ein wirksames Mittel zur Entwicklung der der sozial-emotionalen Sphäre. Studien belegen, dass die Teilnahme an musikalischen Gruppenaktivitäten (Chorgesang, Ensemblespiel) Empathie, gegenseitige Unterstützung und Kooperationsfähigkeit bei Kindern fördert. Gemeinsames Musizieren erfordert Koordination der Handlungen und die Fähigkeit, den Partner zu hören und sich an den gemeinsamen Rhythmus anzupassen, wodurch die Kommunikationsfähigkeit trainiert und der Gruppenzusammenhalt gestärkt wird. Selbst passives Musikhören kann ein Gefühl der sozialen Verbundenheit erzeugen, Ängste abbauen und das psychische Wohlbefinden der Schüler verbessern. Somit leistet musikalische Aktivität, insbesondere in Gruppenformen, einen bedeutenden Beitrag zur Sozialisation der Persönlichkeit und steigert indirekt die schulische Leistungsfähigkeit. Die Integration von Musik in den Lernprozess kann Lehrkräften wesentlich dabei helfen, ein harmonischeres Lernumfeld zu schaffen und das kreative Potenzial der Schüler zu entwickeln.

Die durchgeführte Analyse lässt den Schluss zu, dass Musik einen umfassenden positiven Einfluss auf Schlüsselfaktoren des Lernerfolgs hat. Sie verbessert das Gedächtnis (durch assoziative Verbindungen und Aktivierung des Hippocampus) und die Aufmerksamkeit (durch Stimulierung von Konzentration und Stabilität), reduziert Stress und Angstzustände und entwickelt soziale Kompetenzen durch gemeinsames Musizieren. Somit kann Musik als ein zugängliches und wirksames Mittel zur Steigerung der akademischen Leistungsfähigkeit und der allgemeinen intellektuellen Entwicklung der Lernenden betrachtet werden. Die Art dieses Einflusses hängt jedoch vom Genre, der Form der musikalischen Aktivität und individuellen Merkmalen ab, was weiterer empirischer Untersuchungen bedarf.

Список литературы

1. Харченко М. В. Оздоровительная функция музыки в развитии и воспитании детей раннего возраста / М. В. Харченко // КиберЛенинка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ozdorovitelnaya-funktsiya-muzyki-v-razvitii-i-vospitanii-detey-rannego-vozrasta-raznoobrazie-podhodov-edinstvo-rezultatov (дата обращения: 20.04.2026).

2. Самоходкин Е. В. Влияние классической музыки на когнитивные способности студентов / Е. В. Самоходкин, А. Н. Тимохович // Кемеровский государственный университет. – URL: https://jcenter.kemsu.ru/ru/nauka/article/75893/view (дата обращения: 20.04.2026).

3. Swaminathan S. Music Training and Cognitive Abilities: Associations, Causes and Conse-quences / S. Swaminathan, E. G. Schellenberg // ResearchGate. – URL: https://www.researchgate.net/publication/333678115_Music_Training_and_Cognitive_Abilities_Associations_Causes_and_Conse-quences (date of access: 20.04.2026)

4. Petschacher M. Musikschwerpunkt: Allgemeine Informationen / M. Petschacher // MMS Henndorf. – URL: https://www.mms-henndorf.salzburg.at/musikschwerpunkt-allgemeine-informationen/ (Abrufdatum: 20.04.2026).

5. Иванова Е. В. Роль учебного сотрудничества в развитии социальных навыков у младших школьников / Е. В. Иванова, В. П. Мастерная // Молодой ученый. – URL: https://www.moluch.ru/archive/576/127011 (дата обращения: 21.04.2026).

Исправникова Руслана Павловна, ispravnikovalana@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Лилия Евгеньевна Левонюк, ст. преподаватель, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МИРА

LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE DE L'INDIVIDU DANS LE CONTEXTE DU MONDE ACTUEL

Аннотация. В данной работе представлен теоретический анализ феномена психологического благополучия личности в контексте современных научных подходов. Целью исследования является систематизация теоретических представлений о природе и структуре благополучия. Объектом выступает психологическое благополучие как многомерный личностный конструкт. На основе анализа философских и психологических концепций рассматриваются эвдемонистический и гедонистический подходы к пониманию благополучия. В заключении делается вывод о необходимости интегративного подхода, учитывающего как внутренние, так и внешние детерминанты благополучия личности.

Ключевые слова: психологическое благополучие, личность, субъективное благополучие, эвдемонизм, гедонизм, самоактуализация, личностный рост, цифровая социализация, позитивная психология, детерминанты благополучия, экзистенциальный подход.

La question du bien-être psychologique de l’individu revêt une importance particulière dans la science moderne. À une époque marquée par l’instabilité sociale, la transformation numérique et l’évolution des valeurs traditionnelles, comprendre ce qui rend la vie humaine épanouie et harmonieuse devient une mission essentielle des sciences humaines. Le bien-être psychologique ne se résume pas à

l'absence de détresse ou de troubles mentaux, mais constitue un ensemble complexe et intégré qui reflète le bon fonctionnement de la personnalité. Dans un contexte où les circonstances extérieures deviennent de plus en plus imprévisibles, les ressources intérieures de l'individu et sa capacité à préserver son équilibre psychologique prennent toute leur importance.

Cette question a des racines philosophiques profondes. Dès la pensée antique, deux approches fondamentalement différentes de la conception d'une vie heureuse se sont dessinées : l'approche hédoniste, associée aux noms d'Aristippe et d'Épicure, et l'approche eudémoniste, qui remonte à Aristote et aux stoïciens. Cette dichotomie, qui persiste dans les recherches psychologiques contemporaines, définit les repères théoriques fondamentaux de l'analyse du phénomène du bien-être. Comme le souligne A. O. Shevchenko l'hédonisme répond à la question « est-ce que je me sens bien? », tandis que l'eudémonisme pose la question « comment est-ce que je fonctionne et dans quelle mesure ma vie a-t-elle un sens? ». En psychologie moderne, ces approches sont considérées comme complémentaires et non comme incompatibles : un bien-être durable suppose à la fois la présence d'émotions positives et le sentiment de donner un sens à sa vie et de s'épanouir [1, p. 503].

Dans le domaine de la psychologie scientifique, l'approche hédoniste considère le bien-être comme la recherche d'un confort subjectif maximal. Le principe fondamental de cette approche repose sur l'idée que le but de la vie est de connaître le plaisir et d'éviter la souffrance. Cette approche a été formalisée scientifiquement dans le concept de bien-être subjectif, élaboré par E. Diner en 1984. Selon ce modèle, le bien-être s'articule autour de trois composantes principales: la satisfaction dans la vie, un niveau élevé d'affect positif et un faible niveau d'affect négatif. D'un point de vue hédoniste, une vie heureuse est un état dans lequel les émotions positives prédominent et où l'individu est globalement satisfait de sa vie. La recherche se concentre ici sur les expériences subjectives de l'individu et l'équilibre affectif. E. Diner et ses collègues ont mené des études interculturelles à grande échelle qui ont montré que le niveau de bien-être subjectif varie en fonction du contexte culturel, mais que la structure de ce phénomène reste universelle.

L'approche eudémoniste en psychologie définit une vie heureuse non pas par le biais de plaisirs subjectifs, mais par le processus de réalisation du potentiel humain et l'adéquation de la vie d'une personne à sa véritable nature. La principale particularité de cette approche réside dans l'accent mis sur le sens, l'autonomie et l'épanouissement personnel en tant que critères fondamentaux du bien-être. C'est Carol Riffe qui a proposé le modèle le plus abouti dans le cadre de cette tradition. En synthétisant les concepts d'A. Maslow, de C. Rogers, de G. Allport, d'E. Erickson et de C. G. Jung, elle a identifié six composantes fondamentales du bien-être psychologique :

1. L'acceptation de soi : une attitude positive envers soi-même et son passé, l'acceptation de ses qualités et de ses défauts.

2. Des relations positives avec son entourage : capacité d'empathie, confiance, souci des autres. Compréhension du fait que les relations exigent des compromis.

3. L'autonomie : indépendance, capacité à résister à la pression sociale.

4. La compétence en matière de gestion de l'environnement: capacité à tirer efficacement parti des opportunités offertes par l'environnement.

5. Des objectifs dans la vie : le sentiment que la vie a un sens.

6. L'épanouissement personnel : volonté de progresser, ouverture à de nouvelles expériences [2, p. 54].

Des études empiriques menées en 2025 par une équipe de chercheurs dirigée par A. A. Rean à l'Institut de psychologie de l'Académie russe des sciences montrent que le bien-être eudémonique est plus étroitement lié aux indicateurs de résilience psychologique et de santé physique que le simple fait de ressentir un plaisir hédoniste. Ainsi, l'eudémonisme considère l'épanouissement comme le résultat d'une vie menée en accord avec les vertus et les valeurs intérieures. Dans le contexte de la psychologie contemporaine, A. Waterman a apporté une contribution importante au développement de la tradition eudémoniste en proposant la notion d'« expressivité personnelle » comme critère du bien-être authentique.

Les recherches actuelles vont au-delà d'une simple description de la structure du bien-être et s'attachent à analyser ses déterminants. La littérature scientifique distingue trois groupes de facteurs qui influencent le sentiment d'harmonie intérieure chez l'individu.

Tout d'abord, il s'agit des déterminants sociaux : les caractéristiques sociodémographiques, le niveau de vie, les conditions de travail, l'existence d'un soutien social et l'environnement culturel. Les études de L. S. Skachkova, O. Ya. Gerasimova et D. D. Krivosheeva-Medyantseva, menées à partir des données de panel de l'enquête russe sur la situation économique et la santé de la population (RLMS-HSE) pour la période 2013–2022, montrent que les femmes et les citadins se déclarent plus souvent insatisfaits de divers aspects de

leur vie, et que l'insatisfaction à l'égard de certains domaines tend à augmenter avec l'âge [3, p. 123]. Dans ce contexte, l'existence d'un soutien social de qualité constitue l'un des principaux facteurs prédictifs d'un niveau élevé de bien-être dans toutes les tranches d'âge.

Deuxièmement, les déterminants intrapersonnels liés aux particularités individuelles des processus psychiques, des états et des traits de personnalité. Il s'agit notamment du système de valeurs, des orientations existentielles, des particularités de l'image de soi et de l'identité, ainsi que de traits de personnalité tels que l'extraversion, la conscience et la stabilité émotionnelle. Les personnes présentant des scores élevés d'extraversion et faibles de névrosisme déclarent en moyenne un niveau plus élevé de bien-être subjectif.

Troisièmement, les déterminants biologiques: l'état de santé physique et le fonctionnement corporel. Le bien-être physique est étroitement lié au bien-être émotionnel et personnel, formant ainsi un tout psychophysiologique. Les maladies chroniques, les troubles du sommeil et le manque d'activité physique ont un impact négatif sur le bien-être général, tandis qu'un mode de vie sain constitue un atout majeur pour le préserver.

La question de la détermination externe du bien-être mérite une attention particulière. Comme le souligne L. I. Ryumshina, l'influence des conditions sociales sur le bien-être de l'individu est longtemps restée insuffisamment étudiée dans la psychologie russe. La méthode optimale pour étudier les déterminants externes consiste à analyser les perspectives temporelles et à adopter une approche biographique, ce qui permet d'envisager le bien-être comme un phénomène existentiel qui accompagne l'individu tout au long de sa vie [2, p. 59].

La science moderne élargit notre conception du bien-être en y intégrant de nouveaux aspects. La question du bien-être émotionnel et personnel fait actuellement l'objet de recherches approfondies; elle est comprise comme une expérience existentielle globale d'harmonie entre le monde intérieur et le monde extérieur, qui se manifeste au cours de la vie, des activités et des interactions de l'individu. L'étude du bien-être psychologique dans le contexte de la socialisation numérique constitue un domaine prometteur. La nature de l'interaction avec l'environnement numérique, les particularités de la communication en ligne et la surcharge d'informations ont une influence considérable sur l'état émotionnel et la satisfaction de vivre des adolescents et des jeunes d'aujourd'hui. Une utilisation excessive des réseaux sociaux est associée à une augmentation du niveau d'anxiété et à une baisse de l'estime de soi, tandis qu'une utilisation réfléchie et modérée des technologies numériques peut contribuer à élargir le cercle social et à faciliter l'accès à des ressources de soutien.

L'analyse du lien entre le bien-être psychologique et la sphère morale et éthique de la personnalité constitue un autre axe de recherche important. Les données issues des recherches récentes de G. V. Ozhiganova et M. I. Yasina témoignent d'un lien significatif entre le bien-être et l'identité morale, la stabilité des orientations de valeurs et la capacité à adopter un comportement prosocial. Les personnes qui vivent en accord avec leurs valeurs et accomplissent de bonnes actions déclarent avoir un sentiment plus fort de sens à leur vie et d'épanouissement [4, p. 641].

L'analyse théorique menée permet de conclure que le bien-être psychologique de l'individu est un phénomène complexe et multidimensionnel, dont l'étude nécessite l'intégration de différentes approches théoriques. La dichotomie philosophique entre hédonisme et eudémonisme trouve son prolongement dans les modèles psychologiques contemporains, où elle est complétée par l'analyse des déterminants sociaux, intrapersonnels et organismiques.

Les perspectives de recherches futures portent sur l'étude du bien-être dans le contexte des expériences existentielles et de la socialisation numérique, ainsi que sur l'élaboration de concepts intégratifs permettant de surmonter la confusion terminologique et de créer un concept opérationnel unifié du bien-être psychologique. La compréhension des mécanismes qui sous-tendent le développement et le maintien du bien-être ouvre la voie à l'élaboration de stratégies efficaces d'aide psychologique et de prévention des troubles émotionnels au sein de divers groupes sociaux. Les études longitudinales, qui permettent de suivre l'évolution du bien-être à différentes étapes de la vie, revêtent une importance particulière, tout comme les études interculturelles, qui mettent en évidence les aspects universels et spécifiques à chaque culture de ce phénomène.

Список литературы

1. Шевченко А. О. Психологическое благополучие личности: обзор подходов к теоретическому конструкту // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2025. – Т. 15, вып. 4. – С. 499–513.

2. Мельник Ю. И. Психологическое благополучие личности / Ю. И. Мельник, В. Н. Колесников. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2018. – 128 с.

3. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / Мартин Селигман; пер. с англ. Е. Межевич, С. Филина. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 440 с.

4. Ожиганова Г. В. Психологическое благополучние, высшие способности и самоактуализация: системный подход / Г. В. Ожиганова, М. И. Ясина. – // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2022. – Т. 19, № 4. – С. 637–655.

Клиш Анастасия Викторовна, anastklish@yandex.by, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Оксана Николаевна Коваленко, старший преподаватель, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПЕРЕВОДЧИКА В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ БЕЛАРУСИ

Аннотация. В статье анализируются правовые и этические аспекты работы переводчика в правоохранительных органах Республики Беларусь. Особое внимание уделяется этическим принципам (беспристрастность, конфиденциальность, точность передачи информации) и практическим дилеммам, возникающим при переводе, таким как выбор между дословностью и смысловой адекватностью, проблема «культурного перевода». Отмечается, что заведомо неправильный перевод является уголовным преступлением. Делается вывод о важности профессионального уровня переводчиков для справедливого правосудия.

Ключевые слова: точность перевода, уголовный процесс, компетентность переводчика.

In the context of the multinational population and integration processes in the Republic of Belarus, the activities of law enforcement agencies increasingly require the involvement of interpreters.

According to article 21 of the Criminal Procedure Code of the Republic of Belarus (hereinafter referred to as the CPC), legal proceedings are conducted in Belarusian or Russian, and those participants who do not speak these languages are provided with the right to make statements, testify, appear in court and file petitions in their native language, using the services of an interpreter [1]. The legal status of an interpreter in Belarus is regulated by the CPC and the Law “On Languages in the Republic of Belarus” [2]. An interpreter is a person who is not interested in the outcome of a case and is involved in the translation by the body conducting the criminal proceedings.

This article aims to analyze the legal regulation, professional and ethical standards and practical requirements for the accuracy of translation in the activities of law enforcement agencies of the Republic of Belarus, as well as to identify the main problems of translation for the needs of criminal proceedings based on the current legislation.

The law imposes two key requirements on the translator: competence and lack of personal interest in the outcome of the case. Part 2 of Article 201 of the CPC establishes that before starting an investigative action, the investigator or the person conducting the inquiry must verify the identity of the interpreter, verify his competence and clarify his attitude towards the suspect, the accused and the victim. At the same time, the legislation does not contain formalized criteria for assessing competence. In practice, it is confirmed by educational documents, certificates, recommendations, or is established directly by the investigator during a conversation with an interpreter. The category of “competence” includes not only language knowledge itself, but also an understanding of legal terminology, features of legal discourse, and the ability to work with procedural documents.

The ethical component of an interpreter’s work in the law enforcement system is based on several fundamental principles. One of the principles is impartiality – the translator should not have a personal interest in the outcome of the case. Clarifying the attitude of the participants in the process before starting an investigative action is aimed at ensuring the objectivity of the translation. The ethical imperative requires the translator to refrain from any actions that could be interpreted as favoring one of the parties.

The next important principle is confidentiality. Maintaining confidentiality is not only an ethical requirement, but also a legal obligation, for violation of which liability is provided.

The translator is also obliged to convey the content of the information provided without distortions, omissions or additions. This means the need to translate everything said, including remarks, questions, answers, and statements. When translating procedural documents, it is necessary to preserve their structure, details, and legally significant wording.

The practice of translators in the law enforcement sphere is fraught with several ethical contradictions. One of the dilemmas is related to the need to choose between verbatim and semantic adequacy. The legal language is characterized by a high degree of formalization, the presence of terms that have no direct analogues in other languages. Literal translation can distort the meaning, while interpretation carries the risk of introducing a subjective understanding.

As an example, the dilemma of "cultural translation" – the need to convey not only the linguistic, but also the cultural content of the message – should be mentioned. Certain concepts, realities, and legal institutions may be absent from the legal system of the target language, which requires additional explanations from the translator, which, strictly speaking, go beyond the scope of his functions.

In relation to the criminal procedure, the accuracy of the translation of witness statements is of particular importance, since they are evidence in the trial. Distortion of the testimony of a witness or the accused deprives the investigation of the opportunity to obtain reliable evidence. If a suspect cannot adequately explain the motives of his actions due to a poor translation, this violates his right to protection. Therefore, in article 401 of the Criminal Code of the Republic of Belarus [3], a deliberately incorrect translation qualifies as a crime against justice. The subjective side of this act is characterized by direct intent: the translator realizes that his translation does not correspond to the content of the translated text or oral speech and does this on purpose. The inaccuracy of the translation, committed due to insufficient qualifications, inattention or conscientious error, does not constitute a crime, but may entail disciplinary or civil liability.

Modern information technologies create new opportunities for improving the quality and efficiency of translation. The use of automated translation systems, terminological databases, and speech recognition systems can significantly improve the translator's work efficiency. However, technology should be considered as an auxiliary tool, not a substitute for a professional translator.

The work of an interpreter in the law enforcement system of the Republic of Belarus is a complex set of legal, ethical and professional aspects. The current legislation creates the necessary regulatory framework for the participation of an interpreter in criminal proceedings, establishes his rights, duties and responsibilities. The ethical dilemmas that a translator faces do not have unambiguous solutions and require a specialist not only to have linguistic training, but also to understand the legal consequences of each of his actions. Thus, ensuring a high professional level and ethical awareness of translators is a prerequisite for the effective work of law enforcement agencies and fair justice in a multinational society.

Список литературы

1. Уголовно-процессуальный кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс] : 16 июля 1999 г. № 295-З : Принят Палатой представителей 24 июня 1999 г. : одобр. Советом Респ. 30 июня 1999 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 17 февраля 2025 г. № 61- З // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система. – URL: https://etalonline.by (дата обращения: 13.03.2026).

2. Аб мовах у Рэспубліцы Беларусь [Электронный ресурс] : Закон Рэсп. Беларусь, 26 студз. 1990 г., № 3094-XI // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система. – URL: https://etalonline.by (дата обращения: 13.03.2026).

3. Уголовный кодекс Республики Беларусь [Электронный ресурс] : 16 июля 1999 г. № 295-З : Принят Палатой представителей 2 июня 1999 г. : одобр. Советом Респ. 24 июня 1999 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 20 октября 2025 г. № 101- З // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система – URL: https://etalonline.by (дата обращения: 13.03.2026).

Костюк Виктория Юрьевна, kvika2148@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Лилия Евгеньевна Левонюк, ст. преподаватель, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

LA SÉCURITÉ PSYCHOLOGIQUE DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF ET SON IMPACT SUR L'ANXIÉTÉ DES ÉLÈVES

Аннотация. В статье рассматривается значимость психологической безопасности образовательной среды для сохранения ментального здоровья учащихся. Автор определяет ключевые компоненты безопасной среды: отсутствие насилия, доверительные отношения и поддержку. Особое внимание уделено взаимосвязи между уровнем защищенности и школьной тревожностью. Установлено, что дефицит безопасности провоцирует стресс, в то время как комфортный климат способствует адаптации. В работе предложены меры по профилактике буллинга и мониторингу эмоционального состояния обучающихся для повышения качества современного образования.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, тревожность обучающихся, психическое здоровье, эмоциональное благополучие, психологический климат, буллинг, психолого-педагогическое сопровождение.

L'environnement éducatif moderne se caractérise par un dynamisme accru, une charge de travail académique croissante et des exigences sociales grandissantes envers les étudiants. Dans ce contexte, la sécurité psychologique, essentielle au maintien de la santé mentale individuelle, revêt une importance particulière. La sécurité psychologique se définit comme un état de l'environnement dans lequel les participants au processus éducatif ne subissent aucune menace pour leur dignité, leur statut et leur bien-être émotionnel [1, p. 12]. Son existence est directement liée à l'efficacité de l'apprentissage et au développement personnel des étudiants.

La sécurité psychologique en milieu scolaire comprend les composantes suivantes : absence de violence psychologique; relations interpersonnelles de soutien ; conditions propices au développement de l'élève [3]. Selon les recherches de I. A. Baeva, les indicateurs importants de sécurité incluent :

– satisfaction à l'égard du milieu scolaire ;

– sentiment de sécurité ;

– attitude positive envers l'établissement scolaire [1, p. 19], [2, p. 14].

Un milieu scolaire qui ne répond pas à ces critères devient une source de risques psychologiques, notamment de stress et d'anxiété.

L'anxiété est l'un des états émotionnels les plus fréquents chez les étudiants. Elle peut se manifester par la peur de l'évaluation et de l'échec, un sentiment d'insécurité sociale et le stress des examens. Des recherches montrent qu'une proportion importante d'étudiants ressentent une anxiété accrue liée au processus éducatif [3, p. 17]. Un climat psychologique défavorable, qui exacerbe les réactions anxieuses, constitue un facteur supplémentaire [5, p. 10].

Il existe une corrélation directe entre la sécurité psychologique et l'anxiété :

1. Un faible niveau de sécurité entraîne une augmentation de l'anxiété : climat d'équipe défavorable ; conflits et pression ; manque de soutien de la part des enseignants [5, p. 11].

2. Un niveau élevé de sécurité entraîne une diminution de l'anxiété : atmosphère de confiance ; soutien et respect ; possibilité de s'exprimer librement [4, p. 24].

Un environnement psychologiquement sûr favorise la confiance en soi, la réduction du stress et le développement de stratégies comportementales adaptatives chez les élèves [4, p. 26].

La sécurité psychologique au sein de l'environnement éducatif est un facteur crucial qui influence le bien-être émotionnel des élèves. Un niveau élevé de sécurité psychologique contribue à réduire l'anxiété, à améliorer la motivation scolaire et à favoriser un développement personnel harmonieux [1, p. 36] [4, p. 29].

Créer un environnement éducatif sûr devrait être une priorité pour le système éducatif moderne. Cela implique :

1. La mise en œuvre de programmes de prévention du harcèlement et des violences psychologiques ;
2. Le renforcement des compétences psychologiques et pédagogiques des enseignants pour soutenir le bien-être émotionnel des élèves ;
3. Un suivi régulier du niveau d'anxiété et de la satisfaction vis-à-vis de l'environnement ;
4. Le développement des capacités d'autorégulation des élèves et de leurs réponses constructives au stress.

Ainsi, la conception d'un environnement éducatif psychologiquement sûr est un outil efficace pour réduire l'anxiété, comme le confirment les recherches théoriques et empiriques. Investir dans la sécurité psychologique, c'est investir dans la santé mentale, la réussite scolaire et l'épanouissement personnel des jeunes générations. Négliger les facteurs de risque psychologiques, au contraire, conduit à l'enracinement de l'anxiété comme trait de personnalité, à une baisse des performances scolaires et à une augmentation des troubles psychosomatiques.

Par conséquent, l'évaluation et l'amélioration de la sécurité psychologique du milieu éducatif devraient devenir une composante essentielle et non facultative des activités de tout établissement d'enseignement, quels que soient son profil et son niveau. Ce n'est qu'à cette seule condition que nous pourrons pleinement exploiter le potentiel de l'éducation moderne en matière de promotion de la santé et de développement personnel. En définitive, un environnement psychologiquement sécurisant n'est pas un simple complément au processus éducatif, mais son fondement essentiel. Sans lui, toute innovation, numérisation ou amélioration méthodologique est vaine, car l'apprenant, principal acteur de l'éducation, se trouve plongé dans un état de malaise émotionnel chronique, entravant son activité cognitive. Par conséquent, garantir la sécurité psychologique, c'est garantir la qualité même de l'éducation, sa dimension humaine et son efficacité à long terme.

Список литературы

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теория и практика / И. А. Баева. – СПб. : Речь, 2022. – 150 с.

2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы / И. А. Баева, Л. А. Гаязова // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 3. – С. 12–23.

3. Ходякова Н. В. Психологическая безопасность личности в образовательной среде / Н. В. Ходякова, Н. В. Сердюк, Л. Н. Бережнова // Прикладная психология и педагогика. – 2025. – Т. 10, № 1. – С. 12–21.

4. Лизунова Г. Ю. Формирование психологической безопасности образовательной среды / Г. Ю. Лизунова, И. А. Таскина // Психология. – 2023. – № 1. – С. 23–31.

5. Захарова Т. Н. Психологическая безопасность образовательной среды обучающихся / Т. Н. Захарова, М. И. Андросова // М.: Концепт. – 2017. – № 7. – С. 7–15.

Невар Карина Денисовна, karinanevar37@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Наталья Валерьевна Иванюк, доцент, к. педагог. н., Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения аудированию с применением аутентичных видеоматериалов. Цель работы – теоретически обосновать и представить методический инструментарий использования аутентичных видеоматериалов для формирования навыков восприятия иноязычной речи на слух. Объект исследования – процесс обучения аудированию. Методологическую базу составляют анализ научно-методической литературы и обобщение практического опыта. Результаты демонстрируют эффективность трехэтапной модели работы с видеоматериалом и системы коммуникативных упражнений. Системное применение аутентичных видеоматериалов способствует преодолению трудностей аудирования и повышению мотивации учащихся.

Ключевые слова: аудирование, аутентичные видеоматериалы, трудности, этапы работы с видеоатериалами, механизмы аудирования.

В современной методике преподавания иностранных языков аудирование рассматривается не просто как пассивное слушание, а как активный рецептивный вид речевой деятельности, предполагающий понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации. Формирование этого навыка сопряжено с рядом объективных трудностей, среди которых Е. Н. Соловова выделяет условия предъявления информации (акустические помехи), индивидуальные особенности говорящего (темп, тембр, дикция) и языковую сложность текста (незнакомая лексика, идиомы). Преодоление перечисленных трудностей становится возможным благодаря активизации психологических механизмов: речевого слуха, оперативной памяти, вероятностного прогнозирования и внутреннего артикулирования [1, с. 129].

Ключевым условием их запуска выступает мотивация, которая напрямую зависит от интереса учащихся к содержанию материала. В связи с этим возникает необходимость тщательного отбора средств обучения. Традиционные аудиозаписи из учебников зачастую не способны подготовить учеников к восприятию живой спонтанной речи во всем многообразии ее интонационных и акцентологических особенностей. Наиболее перспективным решением данной проблемы выступает обращение к аутентичным видеоматериалам.

Под аутентичным видеоматериалом в методике понимается поликодовый текст, сочетающий визуальный, вербальный и невербальный компоненты. Как подчеркивает Н. Д. Гальскова, «достоинством аутентичных текстов является то, что они представляют собой образцы реальной коммуникации со всеми свойственными ей характеристиками: перебивы, повторы, исправления, недосказанность, излишняя эмоциональность, образность, менее четкая организация в области синтаксиса и др.» [2, с. 172].

Эффективность работы с видеоматериалами обеспечивается соблюдением ряда критериев их отбора. В методике (А. Н. Щукин, Р. П. Мильруд) выделяют три группы требований к видеосюжету: 1) содержательные – соответствие теме урока и образовательным целям; 2) лингвистические – доступность языкового материала, четкость звукоряда и приемлемый темп речи; 3) технико-методические – оптимальная длительность фрагмента, качество изображения и законченность сюжета.

Помимо отбора материала, ключевое значение имеет системная организация работы на занятии. Наиболее продуктивной в научно-методической литературе признается трехэтапная модель предъявления видеотекста.

Предтекстовый этап нацелен на снятие трудностей и создание мотивации. На этом этапе педагог сообщает тему, формулирует установку, актуализирует фоновые знания, снимает лексико-грамматические трудности и предлагает задания на прогнозирование содержания по заголовку или иллюстрациям.

Текстовый этап представляет собой непосредственный просмотр фрагмента. Объем текста должен соответствовать объему оперативной памяти учащихся. В зависимости от цели может использоваться вариативное предъявление (просмотр без звука, с остановками). Типичными заданиями здесь выступают: поиск соответствий, заполнение пропусков, ответы на вопросы, выполнение тестов множественного выбора на общее или детальное понимание.

Послетекстовый этап обеспечивает переход от рецепции к продуктивной деятельности. Учащиеся интерпретируют поступки героев, выражают собственное мнение. Как отмечает Г.В. Рогова, эффективными формами работы являются характеристика персонажей и вербализация собственной оценки событий.

Помимо соблюдения последовательности этапов, эффективность обучения повышается благодаря использованию коммуникативных упражнений, стимулирующих творческое мышление. Например, упражнение “What did you say?” предполагает просмотр фрагмента, озвучивание героев при выключенном звуке с последующим сравнением с оригиналов. “Inner monologues” направлено на реконструкцию внутреннего монолога персонажа на основе его невербальных реакций (мимики, жестов). Такие приемы способствуют не только формированию навыков аудирования, но и развитию механизма вероятностного прогнозирования, а также формированию интереса к изучаемому языку.

Таким образом, системное и методически обоснованное использование аутеничных видеоматериалов позволяет создать на уроке эффект погружения в языковую среду, способствует преодолению объективных трудностей аудирования, активизирует психологические механизмы восприятия речи и поддерживает высокий уровень мотивации. Грамотная реализация трехэтапной модели работы и использование разнообразных коммуникативных упражнений обеспечивают успешное формирование навыков аудирования.

Список литературы

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 238 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : учеб. Пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 335 с.

Силич Дарья Сергеевна, silich.dara@gmail.com,
Чепелевич Валерия Юрьевна, chepelevich008@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Светлана Васильевна Милач, ст. преподаватель, к. ин. яз., Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

НАТУРАЛЬНАЯ КОСМЕТИКА: СТАНДАРТ ИЛИ МАРКЕТИНГ

Аннотация. В статье рассматривается проблема терминологического разграничения понятий «Naturkosmetik» и «natürliche Kosmetik» в контексте современных потребительских ожиданий и рекламных стратегий. Обосновывается необходимость различения сертифицированной натуральной косметики, соответствующей строгим стандартам (BDIH, COSMOS, NaTrue), и продуктов, рекламируемых как «натуральные» без обязательного подтверждения качества состава, происхождения сырья и экологичности производства.

Ключевые слова: Naturkosmetik, natürliche Kosmetik, гринвошинг, сертификация, маркетинг, экологичность, потребительская компетенция.

In den letzten Jahrzehnten hat ein signifikanter Wandel im Konsumverhalten stattgefunden. Immer mehr Verbraucher legen Wert auf Nachhaltigkeit, Umweltbewusstsein und Gesundheit. Besonders deutlich zeigt sich dieser Trend auf dem Kosmetikmarkt. Marken setzen zunehmend auf recycelbare Verpackungen, Plastikreduktion und transparente Inhaltsstoffe ohne Parabene, Mineralöle und synthetische Duftstoffe, was das Vertrauen der Verbraucher stärkt und die Nachfrage maßgeblich bestimmt. Der Trend zu natürlichen Inhaltsstoffen wie Enzymen aus Pilzen, Algen, exotischen Pflanzen und grünem Tee verbindet sich mit Anti-Aging-Prävention und der Wiederherstellung der Hautbarriere für einen natürlichen Glanz. Doch was verbirgt sich tatsächlich hinter Begriffen wie „Naturkosmetik“ und „natürliche Kosmetik“? Im alltäglichen Sprachgebrauch sowie in der Werbung werden diese Bezeichnungen häufig synonym verwendet, obwohl sie rechtlich und konzeptionell Unterschiedliches bedeuten. Genau hier setzt die vorliegende Arbeit an. Ziel ist es, die wesentlichen Unterschiede zwischen zertifizierter Naturkosmetik und Produkten, die lediglich als „natürlich“ beworben werden, herauszuarbeiten. Dabei werden normative Grundlagen, Marketingstrategien und die Konsequenzen für Verbraucher in den Blick genommen.

Um den Unterschied zwischen Naturkosmetik und natürlicher (oder auch: naturnaher) Kosmetik zu verstehen, ist ein Blick auf die rechtlichen und normativen Rahmenbedingungen unerlässlich. Im Gegensatz zu anderen Bereichen ist der Begriff „Naturkosmetik“ in Deutschland und der EU nicht gesetzlich geschützt. Es existiert kein spezifisches Gesetz, das verbindlich festlegt, ab wann ein Produkt als Naturkosmetik bezeichnet werden darf. Stattdessen haben sich private Siegel und Zertifizierungsverbände etabliert, die klare Kriterien definieren. Die bekanntesten Siegel sind BDIH („Kontrollierte Naturkosmetik“), COSMOS Natural (ein internationaler Standard, der aus der Zusammenarbeit von BDIH, Ecocert und anderen Verbänden entstanden ist) sowie NaTrue. Diese Organisationen legen fest, was Naturkosmetik ausmacht:

- Verbot von synthetischen Duft-, Farb- und Konservierungsstoffen (wie Parabene, Silikone),
- Verwendung pflanzlicher Rohstoffe aus kontrolliert biologischem Anbau,
- Einschränkung von Konservierungsmitteln auf eine Positivliste,
- Verzicht auf Tierversuche in allen Produktionsstufen,
- Transparente Deklaration aller Inhaltsstoffe gemäß INCI,
- Umweltschonende Herstellung und oft auch Verpackungen aus recycelten Materialien [1].

Produkte, die eines dieser Siegel tragen, durchlaufen regelmäßige Kontrollen und müssen umfangreiche Dokumentationen vorlegen. Als Beispiele für Marken, die diesen Anforderungen entsprechen, können genannt Nivea (Natural Touch), Dr. Hauschka, Lavera werden.

Demgegenüber steht der Begriff *natürliche Kosmetik*. Hierbei handelt es sich um keine geschützte Bezeichnung, sondern um eine werbliche Aussage. Kosmetikhersteller dürfen ihre Produkte als „natürlich“ oder „mit natürlichen Inhaltsstoffen“ bewerben, sofern tatsächlich einige pflanzliche Extrakte oder Öle enthalten sind. Sie liefern jedoch keine Nachweise über die Herkunft der Rohstoffe, die Abwesenheit von Pestiziden oder die ethische Herstellungsweise. Ein Produkt kann beispielsweise Silikone, synthetische Duftstoffe oder umstrittene Konservierungsmittel enthalten und dennoch mit dem Wort „natürlich“ werben, solange nicht explizit ein falscher Eindruck über die Gesamtbeschaffenheit erweckt wird. Diese rechtliche Grauzone wird von Herstellern gezielt genutzt [2].

Fehlen gesetzlich verbindliche Definitionen, entsteht ein Raum für kreative Marketingstrategien. Insbesondere das sogenannte Greenwashing – die irreführende Darstellung von Produkten als besonders umweltfreundlich oder natürlich – ist in der Kosmetikbranche weit verbreitet. Hersteller bedienen sich verschiedener Techniken, um bei Konsumenten den Eindruck von Natürlichkeit zu erzeugen, ohne tatsächlich die strengen Kriterien der Naturkosmetik zu erfüllen. Dazu setzen sie auf visuelle Gestaltung, indem sie Verpackungen in Grüntönen mit Abbildungen von Blättern, Blumen oder unberührten Landschaften versehen, die ökologische Verantwortung suggerieren, auch wenn der Inhalt synthetisch ist. Auch die Wahl der Worte spielt eine zentrale Rolle: Begriffe wie „pflegend“, „sanft“, „mit Aloe Vera“ oder „frei von Parabenen“ lenken von anderen synthetischen Inhaltsstoffen ab. Besonders der Begriff „natürlich“ wird inflationär genutzt, da er nicht geschützt ist. Darüber hinaus greifen manche Hersteller zu Auszeichnungen und Selbstverpflichtungen, indem sie eigene „Siegel“ kreieren oder vage Formulierungen wie „nachhaltig“ oder „umweltbewusst“ verwenden, ohne dass diese durch externe Kontrollen belegt werden.

Studien zeigen, dass viele Konsumenten nicht zwischen werblichen Aussagen und zertifizierten Standards unterscheiden können. Sie vertrauen auf die Aufmachung und das Wort „natürlich“ und gehen davon aus, ein Produkt zu erwerben, das frei von synthetischen Zusätzen ist. Tatsächlich enthalten viele dieser Produkte jedoch Silikone, Mikroplastik oder synthetische Duftstoffe, die im Widerspruch zum suggerierten Naturbild stehen. Diese Diskrepanz zwischen Erwartung und tatsächlicher Produktbeschaffenheit ist aus Verbrauchersicht nicht folgenlos. Vielmehr hat die mangelnde Unterscheidbarkeit zwischen zertifizierter Naturkosmetik und bloß natürlich beworbener Kosmetik weitreichende Konsequenzen. Sie betrifft nicht nur ökologische Überzeugungen, sondern auch gesundheitliche Aspekte. Eine weitere, nicht minder relevante Problematik ist die finanzielle Dimension. Denn Verbraucher, die bereit sind, für vermeintlich natürliche Produkte einen höheren Preis zu zahlen, tun dies in der Erwartung, dafür eine höhere Qualität oder Reinheit zu erhalten. Doch während zertifizierte Naturkosmetik aufgrund aufwendigerer Herstellungsprozesse und Kontrollen tatsächlich teurer ist, zahlen Konsumenten bei Produkten ohne Zertifikat häufig allein für das Marketing – nicht für bessere Inhaltsstoffe.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Gleichsetzung der Begriffe *Naturkosmetik* und *natürliche Kosmetik* als unzulässig erweist. Während Naturkosmetik auf strengen, von unabhängigen Instituten kontrollierten Standards basiert und umfassende Auflagen hinsichtlich Inhaltsstoffe, Produktion und Transparenz erfüllt, handelt es sich bei natürlicher Kosmetik um eine werbliche Aussage ohne verbindliche Qualitätskriterien. Der zentrale Unterschied liegt somit nicht im Wortlaut, sondern in der Existenz einer externen Zertifizierung. Die Analyse zeigt, dass die mangelnde rechtliche Definition des Begriffs „natürlich“ zu systematischem Greenwashing führt und die Verbraucherkompetenz vor große Herausforderungen stellt. Für eine nachhaltige und gesundheitlich unbedenkliche Wahl ist es daher unerlässlich, nicht auf die werbliche Vorderseite, sondern auf anerkannte Siegel und die Inhaltsstoffliste zu achten. Aus wissenschaftlicher und verbraucherpolitischer Perspektive wäre eine schärfere Regulierung der werblichen Verwendung von Begriffen wie „natürlich“ wünschenswert, um Transparenz zu schaffen und die Glaubwürdigkeit des gesamten Marktsegments zu stärken. Solange diese Regulierung ausbleibt, bleibt die Verantwortung beim mündigen Verbraucher, der durch gezielte Information und kritische Prüfung der Produkte den Unterschied zwischen Standard und Marketing erkennen kann.

Список литературы

1. Naturkosmetik einfach erklärt: Definition, Übersicht & FAQ // Fairlis magazin : [Webseite]. – URL: https://www.fairlis.de/post/naturkosmetik/ (Abrufdatum: 01.04.2026).

2. Naturkosmetik ist kein geschützter Begriff // Greenya : [Webseite]. – URL: https://greenya.de/gute-nachrichten/naturkosmetik-ist-kein-geschuetzter-begriff/ (Abrufdatum: 01.04.2026)

Чмель Дарья Ильинична, d16lk531@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Лилия Евгеньевна Левонюк, ст. преподаватель, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

FEATURES OF EDUCATION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF BELARUS

Аннотация. В статье рассматривается актуальность исследования расстройств аутистического спектра (РАС) в современных условиях. Особое внимание уделено системе интегрированного обучения и воспитания в Республике Беларусь, регулируемой Кодексом об образовании. Автор анализирует специфику организации образовательного процесса в интегрированных классах, направленного на успешную социализацию детей с РАС. Описаны ключевые цели и особенности обучения, включая адаптацию учебных программ и создание толерантной среды. Подчеркивается важность государственной поддержки для эффективной инклюзии и полноценного развития детей с особыми потребностями.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), инклюзия, интегрированное обучение и воспитание, Республика Беларусь, Кодекс об образовании, социальная адаптация, особые образовательные потребности, образовательная интеграция, толерантность.

Currently, active research is being conducted on autism spectrum disorders (ASD). This is due to the fact that in recent years, the number of identified forms and manifestations of the disorders has increased, as has the number of recorded cases. The topic is also relevant because, even with the current set of research tools, methodologies, and devices, ASD remains a less studied group of developmental deviations due to the specific nature of its manifestation, the need for early detection, and the shortage of specialists in this field. Due to the characteristics of these disorders and the increasing number of children diagnosed with this condition in the Republic of Belarus, an integrative education program was created. The foundation of the regulatory legal framework for integrated education and upbringing in the Republic of Belarus is the Code of the Republic of Belarus on Education (hereinafter referred to as the Code on Education) [1].

Integrated education and upbringing is the organization of special education where the teaching and upbringing of individuals with special needs of psychophysical development is carried out simultaneously with individuals who do not have such special needs. Integrative education has a form of implementation known as the integrative class. “An integrated education and upbringing class is a group (class) in which individuals with special needs of psychophysical development and individuals not classified as having special needs of psychophysical development receive their education” [1, Art. 268]. The essence lies in including 2-3 children with special needs, particularly those with ASD, in a class with typically developing children, where they study together.

The main objectives of the activities of integrative classes are:

1. Creating conditions for the successful education and upbringing of children with ASD and organizing the educational process according to special education curricula in the context of integrated education and upbringing;

2. Forming a socially active personality of the student with ASD;

3. Fostering a tolerant attitude towards children with ASD among all participants in the educational process;

4. Advising administrative and teaching staff of educational institutions in the region, providing them with informational and methodological support on issues of teaching and educating students with ASD;

5. Disseminating effective pedagogical experience in matters of integrated education and upbringing, including through mass media and posting information on the website of the designated educational institution.

The teaching in integrative classes is aimed at creating comfortable learning conditions for all children and has the following features:

1. The number of children is smaller than in regular classes. This allows teachers to pay more attention to each child. “It is recommended to open integrated education and upbringing classes with the following

number of students with special needs of psychophysical development: 3 students with disabilities of a homogeneous nature: with intellectual disabilities...” [2].

2. Two curricula: one curriculum for typically developing children, and another for children with ASD.

3. Separation during some activities. Not all lessons are combined in integrative classes. For certain activities, children with ASD are taken by special education teachers or other specialists for instruction, testing, and training.

4. For children with special needs, lessons are held only during the first shift. This allows children with ASD to absorb information more effectively.

Thus, at present, the relevance of research on children with ASD, their mental development, the causes of the disorder, and methods of correction cannot be underestimated. In the Republic of Belarus, the government is trying to create conditions for the integration of children with ASD into society and to facilitate their access to education. We believe this is the right path of development, as there are many children with special needs and their number is only increasing every year. Therefore, it is important to create a favorable environment for such children. The active promotion of topics related to autism spectrum disorders informs people about the existence of such a disorder, fosters tolerance towards them, and helps many learn how to properly interact with such individuals.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – URL: http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=Hk1100243 (дата доступа: 16.03.2026).

2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 25.07. 2011 № 136 Об утверждении Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]: – URL: http://asabliva.by/ru/sm.aspx?guid=46483 (дата доступа: 16.03.2026).

Шкодюк Мария Анатольевна, mariashkodiuk1096@gmail.com, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Лилия Евгеньевна Левонюк, ст. преподаватель, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ПРАВА ОПЕКУНСТВА НАД ДЕТЬМИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

CHILD GUARDIANSHIP RIGHTS IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Аннотация. В статье анализируются основные аспекты и законодательные нормы института опеки над детьми в Республике Беларусь. Объектом исследования являются права и обязанности опекунов, процедуры их назначения, а также механизмы защиты интересов несовершеннолетних, закрепленные в Кодексе о браке и семье. Особое внимание уделено практическим проблемам: недостаточному информированию граждан и дефициту финансирования программ поддержки. В работе предлагаются конкретные меры по совершенствованию системы, включая развитие образовательных инициатив и усиление контроля за условиями жизни подопечных.

Ключевые слова: опека и попечительство, права ребенка, законодательство, социальное сиротство, защита интересов несовершеннолетних.

The article discusses the main aspects of guardianship rights over children in the Republic of Belarus. Special attention is given to the legislative norms that regulate the process of appointing guardians, as well as the rights and responsibilities of both guardians and children. The practice of applying legislation is analyzed, problems are identified, and solutions are proposed.

The study’s aims is to raise awareness about the rights of children and guardians, as well as to improve the mechanisms for protecting children’s interests within the guardianship system because childcare is an important institution that ensures the rights and well-being of children.

In the Republic of Belarus, issues of protection of children's rights are regulated by a number of legal acts, including the Family Code and the legal act on children's rights. The main task of guardians is to create a protective and supportive environment for children who, for various reasons, cannot live with their biological parents. In the Republic of Belarus, guardianship is established for children who are left without parental care. The legislation clearly defines the procedures for appointing guardians, their rights, and responsibilities. A guardian can be either a close relative of the child or another individual who meets the established criteria. The main norms regulating guardianship are contained in the Family Code and the Law on Children's Rights, which guarantee the protection of minors' interests and establish the procedure for interaction between guardianship authorities and potential guardians [1].

Guardians have the right to receive financial support from the state, as well as to participate in decision-making regarding the upbringing and education of the child. They can receive allowances, compensations, and other forms of financial assistance to ensure decent living conditions for their ward. However, they also bear responsibility for the health, development, and safety of their ward [2, p. 12]. It is important to note that guardians must act in the best interests of the child, ensuring their well-being and protection. This includes not only caring for the child's physical condition but also supporting their emotional and psychological development.

Despite the existing legislation, there are certain problems observed in the practice of guardianship. One of them is the lack of information about the rights of guardians and children. Many potential guardians are unaware of their opportunities and responsibilities, which can lead to misunderstanding regarding the guardianship process. Additionally, there is a pressing issue of insufficient funding for support programs for families with children under guardianship. Without adequate resources, it is challenging to provide the necessary conditions for the full upbringing of children. In some cases, there is a shortage of qualified specialists to work with such families, which complicates the adaptation process for children to new living conditions and can negatively influence their psycho-emotional state [3, p. 41].

To improve the situation, it is essential to enhance educational efforts among the population regarding the rights of guardians and children. This could include conducting seminars, creating informational materials, and actively using media to disseminate information. It is also necessary to consider increasing funding for social support programs and training specialists in the field of guardianship. Effective mechanisms for monitoring guardians' compliance with their duties should be established, including regular checks on the living conditions of children under guardianship and support for specialists working with families. Furthermore, mentorship and support systems for new guardians should be developed to help them successfully manage the challenges associated with caring for children.

It is important to note that a significant number of children under guardianship in the Republic of Belarus are social orphans (children with living parents who have been deprived of their rights or have limitations placed on them). One of the specific tasks of the guardianship system is to work on the reintegration of the child into their biological family if the parents change their lifestyle [4].

Not everyone can become a guardian. The legislation imposes strict requirements: absence of criminal convictions for specific offenses and health status (a medical certificate confirming the absence of diseases that would prevent guardianship).

Thus, the study shows that the rights of guardianship over children in the Republic of Belarus are regulated quite clearly; however, there are practical issues that require attention. Increasing awareness about the rights of all participants in the guardianship process, as well as improving support mechanisms, can help create a safer and more supportive environment for children. Joint efforts from the state, society, and specialists are necessary to achieve these goals.

In conclusion, we should point out that for the effective functioning of the guardianship system, it is important not only to comply with legal norms but also to create conditions that foster children's development within families. This requires a comprehensive approach that includes both legal and social measures aimed at protecting children's interests and supporting their guardians.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье : 9 июля 1999 г., № 278-З : в ред. Закона Респ. Беларусь от 19.05.2022 г. // КонсультантПлюс: Беларусь [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2025.

2. Конституция Республики Беларусь : с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г., 17 окт. 2004 г. и 27 февр. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2023. – 80 с.

3. Мельникова И. В. Правовые аспекты опеки и попечительства в Республике Беларусь: проблемы и пути решения / И. В. Мельникова. – Минск : Изд-во БГУ, 2020. – 212 с.

4. О правах ребенка : Закон Респ. Беларусь от 19 нояб. 1993 г., № 2570-XII : в ред. от 19.05.2022 г. // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2025.

.

ИНСТИТУТ УДМУРТСКОЙ ФИЛОЛОГИИ, ФИННО-УГРОВЕДЕНИЯ И ЖУРНАЛИСТИКИ

Агафонова Елизавета Валерьевна, agafonova.elizaveta.v@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Тимерханова Надежда Николаевна, доцент, к. филол. н., доцент, зав. кафедрой, Удмуртский государственный университет

С. П. ЖУЙКОВ И П. Н. ПЕРЕВОЩИКОВ – УЧЁНЫЕ, СТОЯВШИЕ У ИСТОКОВ УДМУРТСКОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается научно-педагогическое наследие Семёна Прокопьевича Жуйкова и Петра Николаевича Перевощикова – ученых, сыгравших ключевую роль в формирования удмуртской филологической науки. Деятельность данных языковедов проанализирована в контексте становления национального образования в начале XX века. Актуальность обусловлена необходимостью сохранения вклада лингвистов, заложивших основы удмуртского языкознания. Методологическую базу исследования составили принципы историко-биографического метода и системного анализа научных подходов. Целью работы является изучение их деятельности и подготовка материалов для виртуального музея. Систематизированные данные поспособствуют популяризации вклада учёных, а также могут быть использованы в учебном процессе.

Ключевые слова: удмуртское языкознание, С. П. Жуйков, П. Н. Перевощиков, история филологии, виртуальный музей.

Изучение истории удмуртского языкознания отражено в работах ряда исследователей. Научное наследие С. П. Жуйкова и П. Н. Перевощикова представлено в трех группах источников: обобщающих трудах по истории образования в Удмуртии (например, «Очерки истории Удмуртского государственного университета 1931–2005» (2006 г.)), энциклопедиях и специализированных исследованиях И. В. Тараканова, Г. Д. Фроловой, анализирующих их просветительскую деятельность и вклад в лингвистику. Анализ существующих материалов показал, что, несмотря на наличие биографических справок, систематизированного представления их научного вклада для широкой аудитории пока недостаточно.

История удмуртского филологического образования в Удмуртском государственном педагогическом институте (УГПИ) начинается с деятельности Семёна Прокопьевича Жуйкова (1891–1967). Уроженец д. Пусошур Глазовского уезда, он прошёл путь от батрака и участника Первой мировой войны до крупнейшего лингвиста. После обучения в Вятском пединституте (1919–1921 гг.) и работы в техникумах Глазова (1921–1925 гг.) и Ижевска (1925–1929 гг.), ключевым этапом его становления стала аспирантура в Ленинградском Институте языка и мышления АН СССР под руководством академика Н. Я. Марра [1].

Вернувшись в Удмуртию в 1931 году, С. П. Жуйков возглавил кафедру удмуртского языка и литературы УГПИ [5]. Им были разработаны первые программы, орфографические словари и учебники, включая «Практический удмуртско-русский словарь» (1930) и «Основы грамматики удмуртского языка» (1937), ставшие фундаментом для подготовки педагогических кадров республики [2].

Однако плодотворная деятельность учёного была прервана политическим давлением 1930-х годов. Жуйкова обвинили в «буржуазном национализме», а его учебники и словари объявили «политически вредными». В 1937 году после увольнения из института и ареста коллег учёный был вынужден покинуть Удмуртию, работал в вузах Казахстана, а позже – в Мелекессе и Россоши, где он занимался изучением русских диалектов [2].

Становление профессионального удмуртоведения продолжил Пётр Николаевич Перевощиков (1900–1965) – первый учёный-удмурт, ставший доктором филологических наук и профессором.

Его путь начался с Вятско-Зязьгорской, Тортымской начальных школ и Глазовского педтехникума. Молодой педагог был одарённым, в 1928 г. поступил в Ленинградский педагогический институт им. Герцена [3].

В 1931 году П. Н. Перевощиков стал первым директором новообразованного УГПИ. Период его руководства совпал с тяжелейшим материальным кризисом вуза. Чтобы обеспечить институт учебным зданием, Перевощиков потратил бюджетные средства на покупку частного дома. Эта инициатива едва

не обернулась судом: обком ВКП(б) обвинил его в нецелевых расходах, и учёный был понижен в должности, продолжив работу на кафедре под руководством С. П. Жуйкова [2]. Параллельно он читал курсы лекций по удмуртскому и русскому языкам в педагогическом и медицинском институтах, в Высшей коммунистической сельскохозяйственной школе и на Высших технических курсах [6].

К середине 1930-х годов Пётр Николаевич закрепил за собой статус одного из ведущих исследователей удмуртского языка. После службы в артиллерии и тяжелого ранения в годы Великой Отечественной войны он вернулся к науке. Его кандидатская «Союзы подчинения в удмуртском языке (функции и происхождение союзов шуыса, бере, дыръя)» и докторская «Деепричастие и деепричастные конструкции в удмуртском языке» диссертации получили высокую оценку академического сообщества и до сих пор считаются классикой удмуртского языкознания [6].

Помимо теоретических трудов, Пётр Николаевич внёс большой вклад в прикладную лингвистику. Под его редакцией вышли удмуртско-русский (1948 г.) и русско-удмуртский (1956 г.) словари [4]. Он также стал наставником для ряда выдающихся учёных (В. М. Вахрушев, И. В. Тараканов, Г. А. Архипов), обеспечив преемственность в развитии национальной филологии [3].

Сравнивая деятельность двух учёных, можно сказать, что их подходы были взаимодополняемыми. С. П. Жуйков создал методологическую базу и первые учебные программы в условиях острой нехватки материалов. П. Н. Перевощиков вывел удмуртское языкознание на академический уровень, сосредоточившись на глубоком изучении структуры языка. Оба учёных работали под жестким административным давлением, но сумели заложить основы современного удмуртского языкознания.

Систематизация их биографий и трудов позволяет не только сохранить историческую память, но и создать базу для виртуального музея истории удмуртской филологической науки. Подготовленные материалы имеют высокую значимость для учебного процесса и популяризации национального образования.

Список литературы

1. Жуйков Семен Прокопьевич // РУВИКИ : интернет-энциклопедия. – URL: https://udm.ruwiki.ru/wiki/Жуйков,_Семён_Прокопьевич (дата обращения: 12.01.2026).

2. Очерки истории Удмуртского государственного университета. 1931–2005 / В. В. Пузанов, И. В. Верижникова, А. Н. Кутявин, Н. В. Халявин. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. – 564 с.

3. Перевощиков П. Н. // УдмФИЦ УрО РАН. – URL: https://vk.com/wall-207992016_3701 (дата обращения: 27.01.2026).

4. Словосочетания в удмуртском языке : сб. ст. / под ред. В. М. Вахрушева, Р. И. Яшиной. – Ижевск : НИИ при Совете Министров Удмуртской АССР, 1980. – 170 с.

5. Тараканов И. В. Семён Прокопьевич Жуйков (1891–1967) – лингвист, современник Трокая Борисова / И. В. Тараканов // Журналистика и литература финно-угорского мира России : истоки и пути развития. – Ижевск : изд-во «Удмуртский универститет», 2012. – С. 57– 61.

6. Фролова Г. Д. Просветители удмуртского народа : очерки развития педагогической мысли / Г. Д. Фролова. – Ижевск : Удмуртия, 1996. – 224 с.

Бехтерева Дарья Сергеевна, taffy29112007@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Ильина Наталия Владимировна, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОВЕСТИ К. ГЕРДА «МАТЙ» (ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

Аннотация. В статье представлен детальный предпереводческий анализ повести удмуртского писателя Кузебая Герда «Матй» с целью подготовки качественного перевода на английский язык. Выявлены ключевые лингвистические и культурные особенности оригинального текста, связанные с особенностями традиций, мировоззрения, спецификой языкового строя. На основе проведённого анализа предложены практические стратегии перевода, направленные на культурную адаптацию оригинала. Полученные результаты создают базу для перевода повести «Матй» на английский язык.

Ключевые слова: предпереводческий анализ, удмуртская литература, художественный перевод, культурная специфика, Кузебай Герд, рассказ «Матӥ», межкультурная коммуникация.

Актуальность нашего исследования заключается в том, что повесть К. Герда «Матӥ» [4] является значимым произведением удмуртской литературы. Перевод таких текстов на английский язык способствует распространению и сохранению культурного наследия, а также знакомит англоязычную аудиторию с удмуртской культурой. До настоящего времени перевода повести К. Герда на английский язык не существует, в перспективе мы видим цель своей работы в составлении подстрочного перевода этого произведения.

Любой перевод, в том числе подстрочный, начинается с предпереводческого анализа, под которым мы понимаем анализ исходного текста, включая содержание, авторскую интенцию, лингвостилистические особенности, культурную составляющую, целевую аудиторию [1]. Этот этап помогает переводчику понять смысл и особенности текста, что, в свою очередь, позволяет сделать перевод более точным и адекватным.

В данном исследовании мы предлагаем предпереводческий анализ повести Кузебая Герда «Матӥ».

Кузебай Герд (Кузьма Павлович Чайников) сыграл огромную роль в развитии удмуртской литературы и культуры. Будучи разносторонне одаренным человеком, Кузебай Герд подарил миру множество произведений и трудов в самых разнообразных областях [5].

Рассказ «Матӥ» – это шедевр удмуртской литературы, созданный Кузебаем Гердом. Рассказ был написан в 1920 году и в ней повествуется о судьбе удмуртской женщины, ее конфликте с патриархальным строем удмуртской дореволюционной деревни. Разные аспекты повести Матӥ исследованы С. Т. Аркеевой [2], А. С. Измайловой-Зуевой [6], В. Г. Пантелеевой [7] и другими исследователями.

Главной героиней является девушка Матӥ. Она обладает невероятной красотой, которая сначала приносит ей уважение в деревне. Однако вскоре появляются страшные слухи о ней, и односельчане начинают над ней издеваться. После замужества её жизнь превращается в ад: муж-пьяница начинает её избивать. Несколько раз Матӥ убегает, но каждый раз муж находит её. В итоге она сходит с ума, убегает в лес, но её находят и отправляют в город, в сумасшедший дом.

Для повести «Матӥ» присуща минорно-элегическая тональность. Впечатление усиливается за счёт композиционных контрастов, так как приподнятый тон к концу произведения заменяется безысходностью. События пропущены через субъективное восприятие рассказчика-повествователя, он не скрывает своего сочувствия Матӥ. В тексте много оценочных высказываний и восклицательных предложений.

Романтический стиль произведения создаётся за счёт лексических и синтаксических средств. Так, например, возвышенная манера повествования при создании портрета героини возникает за счёт подбора лексических средств, эмоционально насыщенных, содержащих элемент приподнятости, высокой экспрессии. Стилевую особенность создают многочисленные сравнения: «сяська сямен» («как цветок»), «тылобурдо сямен» («как птица»), «азвесь гырлы кадь» («как серебрянный колокольчик»), «ву вылтӥ юсь уям кадь» («как лебедушка, плывущая по воде»). Эмоциональность выражается через восклицательные предложения. Многоточия создают ощущение недосказанности.

В повести большое место занимают повторы, так как таким образом возрастает значимость сказанного. Так, например, несколько раз повторяется следующее предложение: «Сяська сямен шуяз» («Увяла, словно цветок»).

Стиль произведения характеризуется обилием коротких предложений, среди них преобладают назывные и безличные, иногда это нераспространённые и неполные предложения.

На этом этапе нам представляется, что наибольшую сложность представляет перевод эмоциональной и высоко-экспрессивной лексики на английский язык. В удмуртском тексте она представлена, в первую очередь, через лексику, используемую для создания образов природы. При переводе на английский язык переводчику придется столкнуться со следующей проблемой: слишком простая лексика может не подойти, так как в английском языке слова типа flower «цветок», meadow «луг», field «поле», wood «лес» утратили экспрессию ввиду их избыточного использования.

Культурные сложности перевода возникают из-за различий в мировоззрении, ценностях, традициях и историческом опыте разных культур. Эти различия влияют на понимание текста, его интерпретацию и восприятие целевой аудиторией.

В первую очередь, необходимо учитывать, что англоязычный читатель, по всей вероятности, не знаком с историей удмуртского народа. Мы считаем, что к переводу необходим развернутый комментарий, в котором нужно рассказать о жизни удмуртской общины в начале 20-го вв. Необходимо также отметить, что удмуртская деревня 20-го века сохранила реликты архаики – например, язычество, близость к природе; для удмурта этого периода характерно отчуждение от государственных институтов (Матӥ не могла и представить, что может искать защиту у официальных властей).

Определенную сложность представляет также перевод безэквивалентной лексики, определяемой как слова или выражения, которые не имеют прямого соответствия или аналога в другом языке [3]. Такие лексические единицы уникальны для определённого языка и отражают культурные, исторические или географические особенности его носителей. В частности, мы выделили такие примеры безэквивалентной лексики, как *юон дыр* (празднование, пир, а не время питья), *кутъёс* (лапти). При переводе выражения *юон дыр* мы предлагаем воспользоваться лексемами *feast* (пир) и *fete* (народное гуляние), которые во многом близки к семантике указанного выражения. При переводе слова *кутъёс* (лапти) мы планируем воспользоваться лексической трансформацией и заменить его словом *footwear* (обувь). Другой вариант – транскрибировать слово *кут* и снабдить его дополнительным объяснительным переводом (*sandals made of linden bark*).

Особую задачу представляет также перевод имен собственных. Для перевода имён из рассказа на английский мы используем транскрипцию, так как в таком случае сохраняется оригинальное звучание и культурный колорит.

Предпереводческий анализ повести Кузебая Герда «Матӥ» показал, что перевод этого произведения на английский язык сопряжён с рядом сложных задач, связанных с передачей национально-культурной специфики, эмоциональной и экспрессивной лексики, а также безэквивалентных лексических единиц. Рассказ «Матӥ» – не только литературный, но и культурный памятник, отражающий быт, мировоззрение и традиции удмуртского народа. При переводе этого произведения важно не только сохранить сюжет и образы, но и передать уникальный колорит, атмосферу и эмоциональную насыщенность оригинала.

В ходе исследования было установлено, что наибольшую сложность представляет перевод эмоционально окрашенной и экспрессивной лексики, а также идиом, тесно связанных с удмуртской культурой и природой. Важно найти баланс между сохранением национального колорита и комментариями, необходимыми для англоязычного читателя.

Список литературы

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 352 с.

2. Арекеева С. Т. Художественное своеобразие повести Кузебая Герда «Матӥ» // Проблемы удмуртской и финно-угорской филологии: Межвузовский сборник научных трудов / Удм. Ун-т. Кафедра общего и финно-угорского языкознания. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1999. – С. 67–77.

3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 1986. – 343 с.

4. Герд К. Матӥ. Люкам сочинениос: куать томен = Собрание сочинений: в 6 томах. – Ижевск: Удмуртия, 2004. – Т. 3. – С. 20–30.

5. Ермаков Ф. К. Кузебай Герд: (Жизнь и творчество). – Ижевск: Полиграфкомбинат, 1996. – 444 с.

6. Измайлова А. С. Удмуртская литература в контексте языческих и христианских традиций. – Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного университета, 1997. – 262 с.

7. Пантелеева В. Г. Художественный перевод как реставрация литературного памятника: заметки о переводах удмуртской малой прозы 1920-х гг. // Пермистика 20: Диалекты и история пермских языков во взаимодействии с другими языками: сборник статей / УдмФИЦ УрО РАН. – Ижевск, 2025. – С. 384–397.

Вавилова Светлана Антоновна, svavilova133@gmail.com , Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Краснова Татьяна Александровна, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

К ПРОБЛЕМАТИКЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОКОНТЕНТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ФИЛЬМА «РУСАЛОЧКА»)

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения фразеологическим единицам английского языка в старших классах на материале мультипликационного фильма «Русалочка». В работе анализируются особенности использования аутентичного видеоконтента для формирования лексических навыков учащихся. На основе отобранного корпуса из 12 фразеологизмов разработан комплекс упражнений, включающий лексические, аналитические и коммуникативные задания. Предложенная методика может быть интегрирована в УМК «Spotlight 10–11» и использована на факультативных занятиях для повышения мотивации и лингвокультурологической компетенции школьников.

Ключевые слова: методика обучения фразеологизмам, аутентичный видеоконтент, комплекс упражнений, лингвокультурологический контекст, коммуникативные навыки, образовательный ресурс.

Современная англоязычная сфера представляет собой огромное количество разнообразных фильмов, мультсериалов и видеороликов, на основе которых можно проследить изменяющиеся тенденции в современном английском языке и динамику развития языка. Все указанные видеоисточники способствуют углублённому пониманию и владению английским языком и погружают говорящего на иностранном языке в лингвокультурологический контекст. Это особенно важно, когда речь идёт о понимании, восприятии и использования в речи фразеологических единиц. В предпринятом исследовании мы опираемся на мнение Т. Б. Шуриловой, когда речь идёт о лингвокультурологическом подходе в обучении иностранному языку. Согласно определению Т. Б. Шуриловой, культурологический подход представляет собой «изучение педагогики и образования в целом или конкретной проблемы практики, в частности, через призму взаимосвязей и взаимообусловленности с культурой» [1, с. 102].

Актуальность нашего исследования связана с развитием современных образовательных и культурологических тенденций при изучении иностранного языка. В нашем случае предпринятое исследование связано с раскрытием растущих потребностей современного образовательного процесса в активизации коммуникативных навыков учащихся на иностранном языке. Фразеологизмы являются частью культуры народа и страны и они играют важную роль в освоении иностранного языка. Обращение нами к мультсериалам продиктовано тем, что они представляют на сегодняшний день удобный и богатый образовательный ресурс в методике обучения иностранному языку, поскольку они выстроены на аутентичном языке. Многие исследователи в области методики преподавания иностранных языков на современном этапе предлагают использовать мультсериалы в качестве аутентичного образовательного ресурса [2, с. 102].

Целью предпринятого исследования является разработка комплекса упражнений на основе фразеологических единиц, используя мультсериал «Русалочка».

В ходе исследования нами решались следующие задачи:

- провести детальный анализ встречаемых в мультсериале фразеологических единиц и выявить их значение и контекстуальное использование;
- отобрать корпус примеров, соответствующих требованиям обучения английскому языку в старших классах и тематике изучаемых модулей в УМК «Spotlight 10–11»;
- разработать комплекс упражнений для изучения фразеологизмов на старшем этапе.

Предметом изучения являлись фразеологизмы английского языка, а объектом изучения были обозначены методические основы освоения фразеологических единиц английского языка в старших классах общеобразовательной школы.

При написании исследовательской работы нами были использованы в основном эмпирические методы, такие как:

- контент-анализ;
- разработка учебных материалов по обучению фразеологизмам.

Практическая значимость нашего исследования нами видится в создании интерактивных учебных материалов для изучения фразеологизмов на основе аутентичных англоязычных материалов, что, несомненно, должно повысить интерес и мотивацию учащихся к изучению английского языка. В качестве материала исследования нами было отобрано 12–13 фразеологизмов из мультфильма «The Little Mermaid» на английском языке и на основе данного корпуса примеров нами был разработан комплекс упражнений для проверки понимания аудирования и выстраивания говорения на основе аудирования.

Весь комплекс упражнений был разделён на три подсистемы. Первая подсистема- это лексические упражнения, направленные на формирование и усовершенствование навыков владения фразеологическими единицами, а также на развитие продуктивных лексических навыков. К этим упражнениям мы отнесли контекстуальные упражнения:

Exercise 1: Choose the right option Select the appropriate phraseology from the list to complete the sentence. To choose from: soft shell, stay in one piece, no big deal, with an eye for a bargain, lurk in doorways, the seaweed is always greener.

1. Don’t worry about the broken cup; it’s _____. I was going to throw it away anyway.
2. My grandmother is amazing at shopping. She has _____, so her house is full of beautiful things bought at low prices.
3. Be careful during the storm! I hope all the ships _____.
4. I know you’re unhappy with your job, but remember that _____ in somebody else’s lake. Every job has its own problems.
5. Sebastian complains about being strict, but he always gives in to the kids. He jokes: «Boy, what a _____ I’m turning out to be».
6. It’s impolite to _____. If you want to come in, just knock.

Exercise 2: Fill in the pass (choose from two). Choose the correct phraseology to finish the sentence.

1. When Sebastian wants to say that life is easy and fun, he sings: «Life is the _____».
   a) waves b) bubbles
2. If someone is very excited about something, they _____ over it.
   a) go nuts b) go fish
3. Ursula changes the idiom «take matters into one’s own hands» to fit her appearance: she says «into my own _____».
   a) tentacles b) claws
4. Ariel uses a sea-themed version of «cold feet» when she asks: «You’re not getting _____, are you?»
   a) cold scales b) cold fins
5. Sebastian complains that if he is too soft, people will _____.
   a) swim all over him b) walk all over him
6. A person who always finds good deals in shops has _____.
   a) an eye for a bargain b) a hand for a bargain

и сопоставительные упражнения:

Exercise 3: Compare a phraseological unit and its meaning.Match the phraseology from the left column with its correct meaning from the right.

Phraseology	**Meaning**
1. Don’t be such a **guppy**. (Ariel)	A. Проявить инициативу (обыгрывается внешность Урсулы).
2. You’re not getting **cold fins**, are you? (Ariel)	B. Жизнь прекрасна и беззаботна.
3. Give them an inch, they **swim all over you**. (Sebastian)	C. Перестань фантазировать, смотри реально.
4. Take matters into her own **tentacles**. (Ursula)	D. Быть без ума от чего-то, испытывать восторг.

Phraseology	Meaning
5. Life is the **bubbles**. (Sebastian)	E. Не будь наивным/неопытным.
6. Go **nuts** over something	F. Дай слабину, и тебя начнут использовать.
7. Get your **head out of the clouds**	G. Ты же не трусишь? (замена *cold feet*).

Exercise 4: Connect the beginning and the end of a phrase. Connect the beginning of the sentence from the left column with the correct ending from the right.

Beginning	Ending
1. Don't be such a	a) nuts over human things.
2. You give them an inch,	b) in one piece.
3. Life is the	c) guppy.
4. Humans go	d) an eye for a bargain.
5. She has	e) head out of the clouds.
6. I hope you return	f) bubbles.
7. You need to get your	g) they swim all over you.

Ко второй подсистеме мы отнесли упражнения, направленные на формирование способности воспринимать и анализировать тексты различных стилей и жанров, в которых фразеологические единицы используются для достижения выразительности. В эту группу вошли аналитические упражнения:

Exercise 5: Find a "marine" replacement. These sentences use the usual (land-based) idioms. Replace the highlighted words with the "sea" variations used by the characters of The Little Mermaid. Words to choose from: **swim all over you, seaweed…lake, cold fins, hands**

1. **Sebastian:** «If you give children an inch, they'll **take a mile**.»
Ответ: …they'll _____.
2. **Sebastian:** «The **grass** is always greener on the other side of the **fence**.»
Ответ: The _____ is always greener in somebody else's _____.
3. **Ariel (к Флаундеру):** «Are you getting **cold feet**?»
Ответ: Are you getting _____?
4. **Ursula:** «It's time I took matters into my own **hands**.»
Ответ: …took matters into my own _____.

Exercise 6: Define the context (True/False). Read the situations. If the use of phraseology is appropriate in this situation, put "True". If not, "False" and explain why.

1. Situation: Твой друг спас котенка из огня и теперь ему вручают медаль. Он говорит: «It's no big deal».

Ответ: *Верно*. Это как раз значение *no big deal* – преуменьшить свои заслуги, показать, что это не стоит особого внимания.

1. Situation: Ты видишь, как твоя подруга часами сидит и рисует наброски своего идеального будущего дома на острове, хотя у неё нет денег даже на аренду квартиры. Ты говоришь ей: «You need to get your head out of the clouds».

Ответ: *Верно*. Фраза *get your head out of the clouds* используется, когда человек слишком много мечтает и не видит реальности.

2. Situation: Ваш друг собирается прыгнуть с тарзанки, но в последний момент начинает нервничать и говорит: «I don't think I want to do it». Вы подбадриваете его: «Don't be such a guppy!»

Ответ: *Неверно*. *Don't be such a guppy* означает «не будь наивным». В ситуации, когда человек боится прыгать, лучше подойдёт *getting cold fins / cold feet* («трусишь?»).

Третья подсистема упражнений призвана раскрыть творческий потенциал учащихся и в данную подсистему главным образом вошли коммуникативные упражнения:

Exercise 7: Mini Dialogues. Read the short dialogues. Insert the appropriate phraseology from the list. The words are given in their initial form, they may need to be changed. Words to choose from: go nuts, no big deal, stay in one piece, cold fins, an eye for a bargain, get your head out of the clouds, soft shell

1. A: I'm a little nervous about my first day at the new school.B: Don't worry. Just be yourself. It's _____.
2. A: Look at this dress! It was 70 % off!B: Wow, you really have _____.
3. A: Are you sure you want to go into that abandoned house?B: Of course. Are you getting _____?
4. A: I'm going to be a famous singer and live in a castle.B: _____ and study for your exam first.
5. A: The roller coaster looks scary. I hope we _____.B: Don't worry, it's perfectly safe.
6. A: My little brother cried because I ate his cookie.B: Aww, what a _____ you are.
7. A: Kids absolutely _____ for this new video game. B: Yes, it's all they talk about.

Разработанный нами комплекс упражнений может быть интегрирован в учебные материалы УМК «Spotlight 10-11», то есть составленные нами упражнения на основе фразеологизмов английского языка могут быть конкретно использованы в 6 и 8 модулях за 11 класс и во втором модуле за 10 класс учебника, а также упражнения могут быть использованы в условиях факультативного курса английского языка.

Список литературы

1. Шурилова Т. Б. Развитие идей культурологического подхода в истории педагогической мысли и образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2022. – № 203. – С. 102–114.

2. Казакова, Е. А. Мультфильмы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся начальной и средней ступеней /Е. А. Казакова //Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2009. – С. 102–105.

Ворожцов Сергей Константинович, KingAndJester2005@yandex.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Загоруйко Илья Николаевич, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КИНОКРИТИКОВ И ЗРИТЕЛЕЙ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается изменение роли профессиональной кинокритики в условиях цифровой медиасреды. Анализируются причины снижения доверия зрителей к экспертным оценкам, сопоставляются рейтинги фильмов на сайтах-агрегаторах и исследуется реакция российских пользователей социальных сетей на предварительные отзывы зарубежной прессы. Делается вывод о том, что в цифровую эпоху мнение критика стало лишь одним из факторов формирования отношения аудитории к фильму.

Ключевые слова: кинокритика, цифровая среда, Rotten Tomatoes, IMDb, КиноПоиск, пользовательские отзывы, зрительская аудитория.

Кинематограф с момента своего возникновения и до наших дней неизменно сопровождался реакцией аудитории. По мере того как фильмы становились технически сложнее и содержательно богаче, у зрителей формировались собственные критерии оценки увиденного. Одновременно с этим возникла потребность в посреднике, который мог бы профессионально интерпретировать произведение и помочь аудитории понять, заслуживает ли оно внимания. Так сформировалась кинокритика как особое направление культурной журналистики.

Общепринятого определения данного понятия не существует, однако в качестве рабочего определения можно использовать трактовку Л. П. Саенковой-Мельницкой, согласно которой кинокритика представляет собой информационно-аналитическую деятельность в сфере средств массовой информации, направленную на системное осмысление и оценку кинопроцесса и отдельных произведений киноискусства [1]. Иными словами, задача кинокритика заключается не только в выражении личного мнения, но и в профессиональном анализе художественных достоинств и недостатков фильма.

На протяжении значительной части XX века профессиональная кинокритика играла важную роль в формировании репутации фильмов и их восприятия зрителями. Существенное влияние на развитие теории кино оказал французский журнал Cahiers du Cinéma, в котором были сформулированы ключевые подходы к анализу авторского кинематографа. В США широким авторитетом пользовались Полин Кейл и Роджер Эберт, чьи рецензии воспринимались массовой аудиторией как ориентир при выборе фильмов.

Негативные отзывы критиков нередко отражались и на коммерческих результатах картин. Показателен пример фильма Ридли Скотта «Бегущий по лезвию», который после выхода получил неоднозначные оценки и выступил в прокате слабее ожиданий студии. Однако впоследствии картина была переосмыслена и сегодня считается классикой научно-фантастического кино.

В России кинокритика также имеет богатую традицию. В советский период значительную роль играли журналы «Советский экран» и «Искусство кино», сочетавшие популярный и профессиональный подход к освещению кинопроцесса. После распада СССР появились новые издания, среди которых особое место занял журнал «Сеанс». Таким образом, кинокритика долгое время оставалась важным институтом, формировавшим представления зрителей о качестве кино.

Ситуация заметно изменилась с развитием интернета. Если раньше публикация рецензии была прерогативой профессиональных журналистов, то сегодня высказать своё мнение о фильме может любой пользователь. Причём пользователь может делать это в различных форматах: текстовых рецензиях, аудиоподкастах и видеороликах. Возникновение сайтов-агрегаторов, таких как IMDb, Rotten Tomatoes, Metacritic и КиноПоиск, позволило объединить в одном пространстве как профессиональные рецензии, так и массовые пользовательские оценки.

Существенным фактором изменения медиапотребления становится переход от авторитетной модели оценки к агрегированной. В отличие от традиционной кинокритики, где оценка формировалась индивидуальным экспертом, современные платформы используют усреднённые пользовательские рейтинги. Это приводит к тому, что итоговая оценка фильма становится статистическим показателем, отражающим не столько аналитическое суждение, сколько массовую реакцию аудитории.

В результате мнение критика перестало быть единственным ориентиром для зрителя. Теперь аудитория может сопоставить позицию профессионального обозревателя с тысячами отзывов других пользователей. Подобная ситуация усиливает эффект “размывания авторитета” профессиональной критики.

Одной из причин подобного недоверия являются многочисленные случаи расхождения между рецензиями критиков и последующей зрительской репутацией картин. Показателен пример американского кинокритика Роджера Эберта, которого многие считают одним из наиболее авторитетных обозревателей XX века. Такие фильмы, как «Страх и ненависть в Лас-Вегасе», «Мертвец» и «Бойцовский клуб», он оценил весьма сдержанно. В частности, о фильме «Страх и ненависть в Лас-Вегасе» Эберт писал, что просмотр картины напоминает поездку в лифте, «застрявшем между этажами на 128 минут» [2]. Однако со временем перечисленные фильмы приобрели культовый статус и получили значительно более высокие оценки со стороны зрителей.

При этом расхождение между критической и массовой оценкой нельзя объяснять исключительно ошибкой профессионального суждения. В значительной степени оно связано с различием целей восприятия: критик ориентируется на анализ художественной структуры, тогда как массовый зритель – на эмоциональный и развлекательный эффект.

Таким образом, различие оценок отражает не противоречие, а разные режимы восприятия кино, которые в цифровой среде начинают сосуществовать на равных основаниях.

Современные сайты-агрегаторы наглядно демонстрируют различия между профессиональным и массовым восприятием кино. Так, фильм Мартина Скорсезе «Остров проклятых» имеет высокий пользовательский рейтинг на КиноПоиске и IMDb, тогда как оценки критиков на Rotten Tomatoes являются более сдержанными [3–5]. Обратные ситуации также встречаются достаточно часто, когда картины с высоким процентом положительных рецензий не находят столь же тёплого отклика у широкой аудитории.

Особый интерес представляет реакция российских пользователей на предварительные отзывы зарубежных критиков. Для изучения данного аспекта были проанализированы материалы сайтов IMDb, Rotten Tomatoes и КиноПоиск, а также публикации и комментарии пользователей в крупных российских интернет-сообществах, посвящённых кино [3–5]. В качестве основного метода использовался сравнительный анализ, позволивший сопоставить оценки профессиональных критиков и массовой аудитории, а также выявить характерные особенности пользовательских реакций на первые отзывы о фильмах.

В рамках исследования были рассмотрены публикации в крупных сообществах, посвящённых кино, в частности в паблике GreenGrass в социальной сети «ВКонтакте» [6]. Анализ комментариев показал интересную закономерность: если фильм получает высокие оценки западной прессы, часть пользователей заранее относится к нему с недоверием, предполагая, что перед ними «переоценённое» или «непонятное» кино. Если же отзывы оказываются более сдержанными, комментарии нередко содержат предположения о том, что фильм, напротив, может представлять больший интерес для широкой аудитории.

Подобная реакция объясняется не только общим недоверием к профессиональной критике, но и различием культурного контекста. Восприятие фильма западными обозревателями нередко расходится с ожиданиями российских зрителей, ориентирующихся на собственные эстетические и ценностные критерии.

Характерным примером может служить фильм Пола Томаса Андерсона «Битва за битвой». Уже на этапе публикации первых отзывов картина вызвала полярную реакцию среди российских пользователей. Одни оптимистично восприняли благоприятные отзывы критиков, указывая на высокий кредит доверия к режиссёру. Другие считали, что фильм излишне ориентируется на актуальную общественно-политическую повестку и вряд ли окажется близким широкой аудитории. Мнение обеих сторон при этом подкреплялось официальными трейлерами и промо-материалами, которые вкупе с предварительными оценками формировали определённое отношение к будущей картине.

Таким образом, развитие интернет-платформ существенно изменило характер взаимодействия между кинокритиками и аудиторией. Если в XX веке критик выступал главным посредником между фильмом и зрителем, то сегодня он стал лишь одним из участников масштабной дискуссии. Важно отметить, что трансформация роли кинокритики не означает её исчезновения как института. Профессиональная оценка по-прежнему сохраняет значение, однако её влияние всё чаще определяется тем, насколько она совпадает или расходится с ожиданиями массовой аудитории.

Список литературы

1. Саенкова-Мельницкая Л. П. Кинокритика как область журналистики: онтологический статус, становление медиапрактик // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2022. – Т. 41, № 4. – С. 651–661. DOI: 10.52575/2712-7451-2022-41-4-651-661.

2. Ebert R. Fear and Loathing in Las Vegas // RogerEbert.com [сайт]. – URL: https://www.rogerebert.com/reviews/fear-and-loathing-in-las-vegas-1998 (дата обращения: 20.03.2026).

3. Internet Movie Database (IMDb) [сайт]. – URL: https://www.imdb.com (дата обращения: 13.02.2026).

4. Rotten Tomatoes [сайт]. – URL: https://www.rottentomatoes.com (дата обращения: 15.02.2026).

5. КиноПоиск [сайт]. – URL: https://www.kinopoisk.ru (дата обращения: 5.02.2026).

7. GreenGrass // ВКонтакте [сайт]. – URL: https://vk.com/greenwasgrass (дата обращения: 18.04.2026).

Жуков Михаил Александрович, m.azhukov05@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Кулько Ксения Андреевна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ФАКТЧЕКИНГ И ПРАВОВЫЕ РИСКИ В ЖУРНАЛИСТСКОМ РАССЛЕДОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ СОБСТВЕННОГО РАССЛЕДОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМПАНИИ «RC GROUP»)

Аннотация. Статья посвящена методологии фактчекинга и правовым рискам, возникающим при подготовке журналистского расследования. На примере собственного расследования деятельности компании «RC Group», проведённого автором в 2024–2025 годах, демонстрируется применение методов верификации: проверка истории компании через реестр ЦБ РФ, анализ юридического статуса, изучение судебной практики (дело № А40-19721/2024), работа с пострадавшими (аудиозапись 50 мин, расписка). Описываются правовые риски (клевета, неприкосновенность частной жизни, досудебная претензия) и механизмы их минимизации. Показана эволюция от разведывательного этапа (скрытая камера) до полноценного расследования с доказательной базой.

Ключевые слова: фактчекинг, расследовательская журналистика, правовые риски, финансовая пирамида, OSINT, верификация, мошенничество, статья 159 УК РФ.

Современная расследовательская журналистика находится в зоне повышенного риска. Ошибка или непроверенное утверждение могут привести не только к потере репутации, но и к судебным искам, уголовному преследованию, угрозам физической безопасности. Поэтому ключевым навыком журналиста-расследователя становится не только умение находить скрытую информацию, но и грамотно её проверять – то есть владеть методологией фактчекинга. Как отмечает А. А. Тертычный, расследовательская журналистика предполагает активную позицию автора, который самостоятельно выявляет факты нарушений [1, с. 45]. При этом фактчекинг, по определению А. В. Ковылина, является «профессиональной философией, основанной на том, что любое утверждение должно быть проверено из независимых источников» [2, с. 23].

В данной статье представлено собственное журналистское расследование автора, проведённое в два этапа (октябрь 2024 года и лето 2025 года), объектом которого стала компания «RC Group», позиционировавшая себя как IT-структура, но, по имевшимся данным, обладавшая признаками финансовой пирамиды.

Первый этап (разведывательный). Знакомство с компанией произошло через Telegram: девушка, представившаяся студенткой банковского дела, пригласила автора на «бизнес-конференцию». В офисе (без внешних вывесок) проводился вебинар, затем индивидуальное собеседование. Представитель компании презентовала тарифы: 20, 100, 250 и 450 тысяч рублей. Заработок обещался за приглашение новых участников («бонус быстрого старта» – 99 тыс. руб. за четырёх приглашённых за месяц). Автор сразу отметил признаки финансовой пирамиды, однако принял решение продолжить контакт для сбора материалов. На следующую встречу он пришёл со скрытой камерой. В ходе разговора представители компании в течение 10–15 минут настойчиво предлагали оформить кредит на 100 тысяч рублей, аргументируя это примером куратора, которая «взяла кредит и закрыла за месяц». Автору удалось покинуть офис под предлогом отсутствия доступа к «Госуслугам». Первый сюжет носил предупредительный характер, но не содержал развёрнутой доказательной базы.

Второй этап (полноценное расследование). Летом 2025 года, после новой волны сообщений о попытках вовлечения граждан, автор провёл масштабное расследование.

Первый метод – проверка истории компании. С помощью открытых источников установлено, что RC Group ранее называлась City Life и Royal Club. City Life был признан Центральным банком РФ организацией с признаками финансовой пирамиды (данные из «чёрного списка» на сайте ЦБ). Учредители остались прежними: Мария Михайлова, Елена Мищенко, Егор Патов.

Второй метод – проверка юридического статуса. Согласно базе данных «Руспрофайл», самой RC Group как юридического лица не существует. Вместо неё зарегистрировано ООО «УК «Эрси Групп», основной вид деятельности – консультирование по коммерческой деятельности и управлению. Компания публично позиционирует себя как IT-структура, однако подтверждений этому в реестрах нет.

Третий метод – анализ заявлений о партнёрствах. На сайте компании декларировалось сотрудничество с брендами «Спортмастер», «Т2», «Авиасейлс», однако договоры или иные подтверждающие документы в открытом доступе отсутствовали.

Четвёртый метод – анализ судебной практики. Изучено дело № А40-19721/2024: ООО «УК «Эрси групп» подало иск о защите деловой репутации к индивидуальному предпринимателю Анисимову О. Ю. из-за сведений на сайте vklader.com. Решением Арбитражного суда г. Москвы от 17 июня 2024 года в иске отказано; суд указал, что распространённая информация является оценочными суждениями, основанными на реальных фактах. Компания проиграла процесс.

Пятый метод – анализ типовых коммуникаций. В ходе общения с пострадавшими выявлена унификация текстов сообщений амбассадоров («ты крутой человек», «уже нравишься мне», «разговор не по телефону, давай встретимся»), что свидетельствует о централизованной подготовке.

Работа с источниками. Сбор свидетельских показаний проводился через личные контакты и опрос в Telegram-канале (около 500 подписчиков). Установлен контакт с пострадавшим (имя скрыто по его просьбе). Он предоставил аудиозапись разговора с амбассадором (50 минут), в ходе которого ему настойчиво объясняли деятельность компании и предлагали внести средства. В итоге он вложил 20 тысяч рублей, подписав расписку об отсутствии претензий, но ни заработка, ни возврата средств не получил.

Правовые риски и их минимизация. Как отмечает Г. С. Мельник, правовая грамотность журналиста является не менее важной компетенцией, чем умение работать с источниками [3, с. 34]. После публикации первого сюжета автор получил досудебную претензию от компании с требованием удалить материал. Оценив собранную доказательную базу (чёрный список ЦБ, проигранный суд, уголовное дело), автор принял решение претензию проигнорировать. Материал остался в открытом доступе. Для минимизации рисков были использованы следующие механизмы: вместо прямых утверждений применялись формулировки с указанием источника («согласно данным ЦБ», «из аудиозаписи следует»); имя пострадавшего не раскрыто (ст. 137 УК РФ); соблюдена презумпция добросовестности журналиста, закреплённая в постановлениях Пленума Верховного Суда РФ [4].

Результаты. Второй сюжет набрал более 1000 просмотров, его фрагменты распространились по Telegram-каналам с аудиторией свыше 30 тыс. человек. После публикации появились сообщения от других пострадавших, подтверждавших аналогичные схемы. Компания не предприняла дальнейших судебных действий. Сравнение двух этапов расследования показало, что разведывательный этап (скрытая камера, личные наблюдения) недостаточен для полноценного разоблачения; необходима работа с государственными реестрами, судебными решениями и показаниями свидетелей.

Таким образом, тщательная верификация информации является не только профессиональным стандартом, но и юридической защитой журналиста. Как подчёркивает Д. Рэндалл, «один источник – это слух, два источника – это информация, три источника – это факт» [5, с. 134]. Опыт, полученный в ходе расследования, может служить методическим материалом для начинающих журналистов-расследователей.

Список литературы

1. Тертычный А. А. Расследовательская журналистика: учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2019. – 45 с.

2. Ковылин А. В. Фактчекинг в современной журналистике: методы и инструменты // Медиаскоп. – 2022. – № 4. – С. 21–29.

3. Мельник Г. С. Правовое регулирование СМИ. – СПб.: Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, 2019. – 34 с.

4. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 24.02.2005 № 3 «О судебной практике по делам о защите чести и достоинства граждан, а также деловой репутации граждан и юридических лиц».

5. Рэндалл Д. Универсальный журналист. – Международный центр журналистики, 2017. – 134 с.

Каюкова Ксения Валерьевна, kayukovak2005@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Загоруйко Илья Николаевич, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕСТАНДАРТНОЙ ЛЕКСИКИ И КАЛАМБУРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОГО СМИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗДАНИЙ «КОММЕРСАНТЪ» И «КОМСОМОЛЬСКАЯ ПРАВДА»)

Аннотация. Каламбур в современных СМИ – объект изучения, который показывает, что применение нестандартной лексики выходит за рамки развлекательной функции, становясь эффективным средством манипуляции общественным мнением, создания оценочности и компрессии смысла в заголовках. Цель работы – выявить функционально-прагматический потенциал этих языковых средств. Используются методы стилистического и словообразовательного анализа. Исследование показало, что представленные в статье приемы эффективны для позиционирования, но требуют баланса, чтобы избежать падения доверия издания.

Ключевые слова: каламбур, прецедентный текст, фонетическая игра, омонимия, контаминация.

«Коммерсантъ» и «Комсомольская правда» на протяжении многих лет остаются авторитетными источниками. Важным элементом в привлечении внимания к материалу являются заголовки, которые первыми бросаются в глаза читателю. Можно сказать, что они являются лицом публикации. За долгую историю развития медиа заголовки в СМИ накопили богатый арсенал языковых средств, что делает их изучение с лингвистической точки зрения весьма перспективным. Филологи выделяют множество способов, с помощью которых СМИ стремятся захватить внимание аудитории. Одним из таких приемов становится языковая игра. Использование омонимов, трансформаций устойчивых выражений и других языковых явлений позволяет добиться комического эффекта. *Классификация лингвиста С. А. Мироненко включает две разновидности каламбуров – прецедентные тексты и омонимы (сюда же включаются омофоны)* [1].

Прецедентным текстом может быть название фильма, топоним, фразеологизм, имя известной личности, литературного персонажа и др. Когда мы слышим то или иное словосочетание, то мгновенно возникает ассоциация. Это и придает смысл данному каламбуру. Изменяя прецедентный текст, автор сохраняет старое значение и одновременно добавляет новое. Причем сохраняется структура привычного высказывания. Такое перефразирование привлекает внимание читателей своей оригинальностью.

Примеры прецедентных текстов:

1) «Тихий Он» («КП» от 13.04.26). Это игра слов, которая отсылает нас к «Тихому Дону» Шолохова. Автор статьи Денис Горелов объясняет, что создатели сериала «Князь Андрей» специально провели параллели между князем Андреем Боголюбским и Григорием Мелеховым. Оба вспыльчивые, но людей очень любят, также оба перечат отцу в любовных делах. Важно отметить, что в сериале есть линия запретной любви дружинника и кузнечихи Рады, которая почти копирует историю Григория и Аксиньи в романе. Слово «Тихий» отсылает к известному произведению, а «Он» – к князю Андрею как главному герою нового сериала.

2) «Женщина, которая не пьет: Алла Пугачева улетела в отпуск в Израиль» «(КП» от 23.03.15). Этот заголовок с новостного сайта «Комсомольская правда» тоже можно назвать прецедентным. Он напрямую связан с фильмом «Женщина, которая поет». Когда мы видим это выражение, то сразу возникает ассоциация с Аллой Пугачевой. Автор специально меняет слово «поет» на «не пьет», создавая комический эффект. Он как бы сталкивает высокое и низкое, чтобы прием хорошо сработал.

3) Название статьи «Хурма по ним плачет» (оригинал – «тюрьма по ним плачет») – это ироничная игра слов. Она построена вокруг главной фишки фильма – хурмы. Автор рецензии Юлия Шагельман высмеивает навязчивую идею создателей картины. В фильме «Королек моей любви» слово «хурма» и ее производные встречаются слишком часто: город Хурмада, валюта хурмани, лекарство хурмальдин, пародийные названия фильмов типа «Хурма слезам не верит»). Фильм настолько плох и в нем так часто упоминается оранжевый фрукт, что даже сама хурма от него «плачет». («Коммерсантъ» от 05.04.26).

Омонимия. Так называется лингвистическое явление, при котором слова совпадают по звучанию и написанию, но имеют разные значения. В СМИ омонимия нередко используется как каламбур – стилистический приём, создающий комический или выразительный эффект за счет игры слов. Каламбур обычно строится на: омонимах (в таком случае слова совпадают полностью: мир); омофонах (звучат одинаково, но пишутся поразному: лук и луг); омоформах (пишутся одинаково, но различаются частью речи: печь).

Примеры:

1)«Скрипучая телега: почему Telegram всегда был мутным, кривым и отталкивающим сервисом» («КП» от 20.02.26). В этом заголовке представлена актуальная в наше время омонимия, связанная со словом «телега». Существует прямое значение, которое связано со старой повозкой, а также переносное, но в этом случае оно еще и сленговое, – это мессенджер Telegram. С одной стороны, прилагательное «скрипучая» относится к реальной телеге, но с другой, так называют и приложение. Именно таким образом создается комический эффект. Автор также использует слово «мутный», которое имеет двойное значение. Тут можно говорить не об омонимии, а о полисемии. Два значения: это действительно значит «грязный», а для Telegram – сомнительная репутация. Характеристики изношенной телеги переносятся на современное приложение.

2) «Кровь износа» («Коммерсантъ» от 23.07.12). В этом заголовке представлен типичный пример омофонов. Два совершенно разных слова совпадают по звучанию, но различаются в написании. Фразеологизм, где представлено существительное с предлогом «кровь из носа» был изменен на «кровь износа», где «износа» – просто существительное, которое без вспомогательных частей речи в полной мере передает смысл фразы. Читатель мысленно произносит знакомое выражение, которое означает высшую степень приложенных усилий. Так, он попадается в ловушку омофонов, заставляя мозг сначала распознать знакомый шаблон, а потом столкнуться с его некой трансформацией.

3) «Кэш отсюда» («Коммерсантъ от 17.06.20). Здесь представлена фонетическая игра, которая показывает, что при произнесении заголовка вслух получается созвучие с междометием «кыш». Разница между ними минимальна: в слове «к[э]ш» звучит гласный переднего ряда, а в слове «к[ы]ш» – гласный среднего ряда [2]. Этот пример ярко отражает современную тенденцию русского языка, которая тяготеет к упрощению гласных (они произносятся быстрее) и к усложнению согласных.

Словообразовательная языковая игра. Сюда входит переосмысление словообразовательной структуры слов, контаминации, образования новых слов из словосочетаний, аббревиации, создания окказионализмов с помощью суффиксации или префиксации [3].

1)«Какая-то фармакологика здесь есть» («Коммерсантъ» от 24.04.18). В данном заголовке использован словообразовательный прием, как контаминация или междусловное наложение, так как оба слова будто накладываются друг на друга. Благодаря данному образуется авторский неологизм или окказионализм «фармакологика».

2)«Великая соотечественная волна» («Коммерсантъ» от 26.10.18). В данном заголовке языковая игра построена с помощью такого способа словообразования, как префиксация. К прилагательному «отечественная» прибавилась приставка «со». Таким образом, получился окказионализм.

3) «УкроНАТО под боком» («КП» от 15.04.26). Здесь слово «укр» взятая основа от «Украина», которая склеена с названием организации. Такой приём часто используется в пропагандистском дискурсе для создания негативной коннотации: подразумевается не просто партнёрство, а почти полное слияние или поглощение Украиной новой организации.

Таким образом, авторы статей часто прибегают к использованию языковой игры в СМИ. Этот прием эффективно помогает разнообразить заголовки материалов, создать интригу и привлечь внимание читателей.

Список литературы:

1. Юнязов Р. Ю. Каламбур в заголовках газет как средство привлечения внимания аудитории / Р. Ю. Юнязов. – Текст: электронный // Филология и литературоведение: [сайт]. – 2014. – № 8. – URL: https://philology.snauka.ru/2014/08/893 (дата обращения: 25.03.2026).

2. Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка / Р. И. Аванесов. – Москва: Издательство Московского университета, 1956. – 240 с.

3. Современный русский язык. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг: учебное пособие / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова. – 4-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2013. – 160 с. – URL: https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976513745.html (дата обращения: 25.03.2026).

Лекомцева Дарьяна Алексеевна, lekomcevadarana094@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Краснова Татьяна Александровна, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ДИДАКТИЧЕСКИХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР ДЛЯ УМК «SPOTLIGHT» (2 КЛАСС)

Аннотация. Исследование посвящено разработке комплекса лексических дидактических и интерактивных игр для обучения английскому языку во 2 классе на основе учебно-методического комплекта (УМК) «Spotlight» («Английский в фокусе»).

Актуальность работы обусловлена тем, что младшие школьники испытывают неуверенность и страх при изучении новой иноязычной лексики, что снижает их мотивацию к обучению. Анализ УМК «Spotlight» для 2 класса показал: хотя в нём предусмотрены разные виды деятельности, они носят преимущественно репродуктивный характер, из-за чего к концу урока у детей снижается концентрация внимания и накапливается усталость.

Ключевые слова: лексические навыки, лексические дидактические и интерактивные игры, психологический дискомфорт, психологические трудности усвоения лексики, УМК «Spotlight».

Основная цель работы над лексикой состоит в том, чтобы учащиеся последовательно овладели лексикой в говорении, свободно понимали ее в аудировании и чтении [Шамов А. Н.: С. 131].

Вся работа над иноязычным словом в школе должна обеспечить : а) создание мобильного словарного запаса; б) предотвращение его «утечки», забывания; в) использование лексических единиц в устной речи в соответствии с целями общения [Бим И. Л. : С. 24].

Большая роль в обучении лексическим навыкам отводится лексическим дидактическим и интерактивным играм, которые представляют собой современный и эффективный инструмент для формирования и закрепления словарного запаса, развития коммуникативных навыков и повышения мотивации учащихся.

Цель предпринятого исследования состоит в создании комплекса лексических дидактических интерактивных игр на основе УМК «Spotlight» для 2 класса.

В ходе выполнения исследования выполнялись следующие задачи:

1) Проанализировать УМК «Spotlight» для 2 класса на предмет выявления лексических игр, представленных в УМК.

2) Определить какие модули (темы) включены в предложенные игры.

3) Провести анкетирование с целью выявить проблемы, с которыми сталкиваются при овладении новыми лексическими единицами на уроке иностранного языка.

4) Разработать собственные интерактивные лексические игры, ориентированные на те модули, для которых игры не предусмотрены авторами УМК.

Проведенное исследование актуально в том плане, что учащиеся проявляют неуверенность, боязнь при изучении новой иноязычной лексики, вследствие чего у них снижается мотивация к изучению иностранного языка.

Объектом исследования послужил УМК «Spotlight» для 2 класса, а в качестве предмета исследования были определены лексические игры, представленные в УМК.

Следует отметить, что Spotlight – учебно-методический комплект (УМК) «Английский в фокусе», который является совместной продукцией российского издательства «Просвещение» и британского издательства Express Publishing.

По завершении обучения по УМК «Spotlight» для 2 класса в аспекте лексической стороны речи учащиеся должны уметь:

- соотносить лексические единицы с их значением при восприятии письменных и устных текстов в рамках тематики начальной школы;
- продуцировать (использовать в речи) лексические единицы, соответствующие ситуациям общения в пределах тематики начальной школы и поставленной коммуникативной задаче;
- идентифицировать части речи на основе их формальных признаков и грамматических характеристик;

• применять базовые правила словообразования для конструирования новых лексических единиц;

• интерпретировать значение незнакомых лексических единиц, опираясь на языковую догадку (по аналогии с родным языком, анализу словообразовательных элементов и контексту).

Для того чтобы определить, необходимы ли дополнительные интерактивные игры для запоминания лексики, или же выбранный УМК уже содержит достаточный инструментарий для продуктивного формирования лексических навыков, мы провели анализ содержания двух модулей.

Модули были посвящены темам «Colours», «Fruits and Berries», «Vegetables» и «Weather».

Нами был проведён опрос среди младших школьников на предмет того, как они себя ощущают при изучении новых слов на уроках английского языка, в частности, опросник включал такие вопросы как :

1) Бывает ли тебе трудно или страшно, когда учишь новые слова?

2) Легко ли запоминать новые слова

3) Что тебе помогает лучше запоминать слова: песни, картинки, игры.

4) Что тебе большего всего нравится в изучении новых слов?

Анализ ответов учащихся позволил нам сделать вывод о том, что учащиеся не уверены в том, что они научатся правильно произносить и читать новые слова, а главное – они не смогут их запомнить. В данном случае введение лексических игр на уроке иностранного языка является важным аспектом обучения. Игра способствует снятию психологических трудностей в освоении новой иноязычной лексики, создавая благоприятную атмосферу обучения.

Следует отметить, что несмотря на разнообразие видов деятельности, предложенных в учебнике, все виды деятельности носят преимущественно репродуктивный (механический) характер. К концу урока у учащихся наблюдается снижение концентрации внимания и накопление усталости. Это приводит к потере мотивации, нарушению дисциплины и возникновению конфликтных ситуаций, что в совокупности препятствует достижению учебных целей. Вследствие вышеизложенного нами был разработан комплекс лексических дидактических и интерактивных игр, которые можно представить следующим образом:

Игра № 1 Название «Veggie Heroes»

Задачи:

• Выучить лексику по теме «Vegetables».

• Развить у ребенка скорость реакции на услышанное слово.

• Развить коммуникативное умение использования новой лексики в речи.

Название «Veggie Heroes»

Изучаемая лексика: onion, cabbage, cucumber, pepper, peas, tomato, potato, turnip, radish.

Материалы игры: потребуются доска с цветами и картинки с овощами.

Игра № 2 Название «Fruit Sorting»

Задачи:

• Выучить лексику по теме «Fruits and Berries».

• Научить детей произносить названия фруктов и ягод.

• Развить у детей внимательность.

Изучаемая лексика: strawberry, raspberry, cherry, apple, pear, grape, plum, blueberry, bilberry, banana, lemon, pineapple

Материал: потребуются доска с цветами и картинки с ягодами и фруктами.

Игра № 3 Название «Colour»

Задачи:

• Выучить лексику по теме «Colour».

• Развить у ребенка знание цветов на английском языке.

Изучаемая лексика: black, red, orange, yellow, blue, green, pink, purple, brown, gray

Материалы для игры: деревянная платформа, фигурки разных цветов.

Игра № 4 «What's the weather?»

Задачи:

• Выучить лексику по теме «Weather».

• Развить у ребенка навык соотнесения английского слова и русского слова.

Используемая лексика: cold, warm, rainy, frosty, foggy, icy, sunny, hot, snowy, windy, cloudy, dry.

Материалы для игры: электронная игра

Таким образом, можно констатировать, что использование лексических игр призвано помочь школьникам лучше запоминать новые слова, не бояться новой лексики и получить удовольствие от работы с новыми словами. Игровой подход в обучении иноязычной лексике должен помочь снизить стресс от заучивания и превратить учение в естественную часть урока, который проходит для ребёнка незаметно и безболезненно.

Список литературы

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.– С. 24.

2. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 131.

Лопатина Анастасия Андреевна, anas.lopatina2000@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Кулько Ксения Андреевна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ЭВОЛЮЦИЯ ДЕТСКОГО ТЕЛЕВЕЩАНИЯ В УДМУРТИИ: ОТ ПЕРВЫХ СТУДИЙНЫХ ЗАПИСЕЙ ДО СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ФОРМАТОВ

Аннотация. В статье рассматривается эволюция детского телевещания в Удмуртской Республике с 1960 года по настоящее время. На основе историко-генетического метода и сравнительного контент-анализа трех программ-репрезентантов («Под звуки горна», «Ойдо, вераськом», «Шудон корка») выявлены пять векторов эволюции: целеполагание, языковая политика, технологии, интерактив, федеральное признание. Доказано, что региональный национальный контент способен конкурировать с федеральными проектами.

Ключевые слова: детское телевидение, Удмуртия, эволюция, контент-анализ, национальный компонент, «Шудон корка», ТЭФИ–KIDS.

Телевидение на протяжении десятилетий оставалось одним из самых влиятельных средств массовой информации, особенно для детской аудитории. В эпоху цифровизации детский телевизионный контент переходит от линейного вещания к интерактивным мультимедийным форматам. Однако региональная специфика этих процессов часто остается вне научного внимания. Данное исследование восполняет этот пробел на примере Удмуртской Республики. В работе представлены теоретическая периодизация и результаты сравнительного контент-анализа трех ключевых передач разных эпох.

Исследование опирается на труды ученых в области истории и теории телевидения. В. В. Егоров в работе «Теория и практика советского телевидения» заложил основы анализа структуры, функций и идеологической составляющей советского телевещания [5]. В. Л. Цвик в исследованиях, посвященных местному вещанию, выявил парадоксы развития региональных телестудий, включая проблемы финансирования и кадрового обеспечения [13]. Е. Я. Дугин разработал типологию местного телевидения, определив факторы формирования программ [4]. А. А. Данилов на материале Среднего Поволжья проанализировал партийно-государственную политику в отношении регионального телевидения в советский период [3].

Из региональных исследований ключевое значение имеют работы А. А. Артамонова [1] и коллективная монография под редакцией О. К. Шибанова [9], где впервые систематизирована хронология развития телевидения Удмуртии, включая первые детские передачи. Н. Ю. Степанова специально изучала воспитательную функцию телевидения в 1960–1970-е годы на примере Ижевской студии, а также проанализировала национальный компонент в программах удмуртского телевидения во второй половине XX века [11],[12]. О. В. Меншатова исследовала роль СМИ Удмуртии в развитии межнациональных отношений в годы перестройки [7]. Важным программным документом эпохи выступает постановление ЦК КПСС от 29 января 1960 года, задавшее вектор развития регионального телевидения [8].

Общесоюзная история детского телевидения началась в 1940 году с новогоднего спектакля «Зайкин дом». В Удмуртии первая детская передача появилась в ноябре 1960 г. – это был тележурнал

«Под звуки горна» (автор Э. А. Борисова). Программа выходила в черно-белом формате, была посвящена пионерской жизни и имела ярко выраженную идеологическую нагрузку [1]. В 1970-е годы началось активное развитие удмуртоязычного вещания. В 1976 г. редактором детских программ стал Семен Карпов, создавший передачи «Визьмын, кужмын, эшъесын», «Чингыли», «Ми будйськом» (1977). Эти программы сочетали образование и развлечение, на удмуртском языке звучали стихи, сказки, рассказы о детском творчестве [2; 12].

Перестроечный период отмечен появлением «телевизионных школ» языка. В 1988 г. С. Карпов и режиссер И. Данилов запустили цикл «Ойдо, вераськом» («Давай поговорим») – полноценную телевизионную школу удмуртского языка, где ведущие – педагоги и актеры – свободно переключались между удмуртским и русским. Многие дети республики благодаря этой передаче начинали говорить на родном языке [7; 9]. В 1990-е годы выходили передачи «Питран» («Колесо») для подростков и «Семейная карусель».

Современный этап (с 2004 года) связан с именем Ольги Фархутдиновой – выпускающего редактора службы национального вещания ТРК «Удмуртия». Ее программа «Шудон корка» («Игрушечный домик») выходит более 20 лет. В 2024 году фильм из цикла «Приличные и неприличные» получил премию «ТЭФИ–KIDS» как лучшая детская программа, обойдя московскую студию «Каляки-маляки» (канал «Карусель») и симферопольское шоу «Баттл поколений». Также запущены лаборатория анимации «УдМульт» (20 районных студий, 40 мультфильмов), конкурс «Звездочки Удмуртии», детский канал «Шудон TV», проекты к 185-летию П.И. Чайковского («Мой Чайковский», «Фея Музыки и Я»).

Был проведен сравнительный контент-анализ трех программ-репрезентантов: «Под звуки горна» (1960), «Ойдо, вераськом» (1988) и «Шудон корка» (2024). Анализировались следующие параметры: хронометраж, жанр, ведущий, язык, технологии, образовательная цель, интерактив, национальный компонент, наличие наград.

Результаты анализа позволили прийти к ряду выводов. Программа «Под звуки горна» (1960) представляла собой тележурнал на русском языке с ведущим-диктором, выходила в черно-белом формате из павильона. Ее цель – идейно-патриотическое воспитание, обратная связь ограничивалась письмами в редакцию, национальный компонент отсутствовал, федеральных наград не было.

Программа «Ойдо, вераськом» (1988) кардинально изменила подход: это была телевизионная школа с ведущими-педагогами и актерами, использовавшая живое двуязычие (удмуртский и русский без субтитров). Хронометраж составлял 15–20 минут, съемки велись в цветном формате, но попрежнему в павильоне. Программа откликалась на письма зрителей, ее центральной задачей было обучение удмуртскому языку и культуре. Федеральных наград также не было.

Программа «Шудон корка» (2024) вышла на принципиально новый уровень. Это игровая познавательная программа на удмуртском языке с постоянными русскими субтитрами. Ведущие – кукольные персонажи Чульымчи и домовенок Моко. Технологии включают цифровую съемку 4K, нелинейный монтаж, компьютерную графику и выездные натурные съемки. Интерактив реализован через социальные сети, конкурсы, QR-коды, а также проекты «УдМульт» и «Шудон TV», где дети сами создают контент. Программа получила федеральное признание – победу на «ТЭФИ–KIDS» в 2024 году.

На основе проведенного анализа выделены пять магистральных линий эволюции детского телевещания в Удмуртии.

Первая линия – целеполагание: от воспитания «юного строителя коммунизма» (1960) через сохранение удмуртского языка (1988) к личностному развитию, девиз «В каждом ребенке есть солнце, только дайте ему светить» (2024). Модель «учитель – ученик» сменилась моделью «друзья по игре».

Вторая линия – языковая политика: русскоязычие (1960) → живое двуязычие без субтитров (1988) → удмуртский язык с постоянными русскими субтитрами (2024). Именно в передаче «Ойдо, вераськом» впервые была реализована модель, где русский язык служил «мостиком» для освоения удмуртского. «Шудон корка» пошла дальше, заменив спонтанное переключение на системное субтитрирование, что обеспечило полную инклюзивность и дополнительный обучающий эффект.

Третья линия – технологии: черно-белая кинопленка, ручной монтаж, только эфир → цветное видео, павильон → цифровая съемка 4K, нелинейный монтаж, выездные съемки и мультиплатформенное распространение (эфир + YouTube + VK + Rutube). Программа из эфирного события превратилась в постоянно доступный контент.

Четвертая линия – интерактив: от пассивного зрителя с письмами в редакцию (задержка недели) через асинхронный диалог (отклик на письма) к соавторству, когда дети сами создают мультфильмы и телерепортажи (проекты «УдМульт» и «Шудон TV»).

Пятая линия – федеральное признание. Ни одна из советских или постсоветских программ Удмуртии не получала федеральных наград. «Шудон корка» впервые одержала победу на «ТЭФИ–KIDS», обойдя программы каналов «Карусель» и «Первый Крымский». Это доказывает, что качественный национальный контент с продуманной интерактивной моделью конкурентоспособен на любом уровне.

Итак, детское телевещание Удмуртии прошло путь от идеологизированного моноязычного тележурнала к мультимедийной экосистеме, сочетающей обучение языку, развитие талантов, интерактивность и национальную идентичность. Ключевая роль в этом переходе принадлежит Ольге Фархутдиновой и ее команде, которые сохранили традиции, заложенные Семеном Карповым, но адаптировали их к цифровой эпохе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные успешные модели могут быть рекомендованы для новых детских медиапроектов Удмуртии и других национальных республик: использование модели «родной язык + русские субтитры» для инклюзивности; переход от лекционных форматов к игровым с анимационными ведущими; обязательная интеграция с социальными сетями и конкурсами; создание условий для того, чтобы дети сами становились создателями контента (анимационные лаборатории, школы юных журналистов); мультиплатформенное распространение (вертикальные версии для TikTok/VK Клипов).

Список литературы

1. Артамонов А. А. Телевидение Удмуртии: страницы истории / ГТРК «Удмуртия». – Ижевск: Удмуртия, 1996. – 289 с.

2. Грязев Г. Г. Телевидениен висен // Телевидение Удмуртии. Страницы истории. – Ижевск, 1996.

3. Данилов А. А. Региональное телевидение в партийно-государственной политике советского периода: исторический опыт среднего Поволжья // Вестник Чувашского университета, 2009. – С. 7–12.

4. Е. Я. Местное телевидение: типология, факторы и условия формирования программ. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 124 с.

5. Егоров В. В. Теория и практика советского телевидения. – М.: Высшая школа, 1980. – 288 с.

6. Курбатова Г. Ю. Чей рейтинг выше? // Телевидение Удмуртии. Страницы истории. – Ижевск, 1996. – 264 с.

7. Меншатова О. В. Роль СМИ в развитии национальных и межнациональных отношений в годы перестройки (на примере Удмуртии) // Система ценностей современного общества, 2011. – С. 3–5.

8. О дальнейшем развитии советского телевидения: постановление ЦК КПСС от 29 января 1960 г. // КПСС о средствах массовой информации и пропаганды. – М., 1987.

9. Радиовещание и телевидение Удмуртии, 1932-2015 / под общ. ред. О. К. Шибанова. – Ижевск: Удмуртия, 2016. – 303 с.

10. Сметанина М. О., Оленева А.А. Детское телевидение на примере Российского и Американского контента // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2015. – Т. 1 (67). № 4. – С. 16–22.

11. Степанова Н. Ю. Воспитательная функция телевидения в 1960-70-е гг.: исторический опыт (на примере Ижевской студии телевидения) // Теория и практика общественного развития, 2014. – С. 5–7.

12. Степанова Н. Ю. Национальный компонент в программах Ижевской студии телевидения во второй половине XX в. // Теория и практика общественного развития, 2014. – С. 8–9.

13. Цвик В. Л. Парадоксы развития местного вещания // Телевидение вчера, сегодня, завтра. – М.: Искусство, 1989. – С. 70–71.

Максимова Карина Сергеевна, maksim-ovak503@yandex.ru, ГИПУ им. В. Г. Короленко
Научный руководитель – Никифорова Ольга Петровна, доцент, к. педагог. н., ГИПУ им. В. Г. Короленко

РОЛЬ КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ СИНОНИМИИ КАК СРЕДСТВА РАСКРЫТИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ АШАЛЬЧИ ОКИ

Аннотация. В статье анализируется контекстуальная синонимия как один из основных художественных приёмов в поэзии Ашальчи Оки, основоположницы удмуртской женской лирики. На примере стихотворений «Возьытлык», «Шунды кадь ик чебер», «Юись дорын» и «Тон юад мынэсьтым» прослеживается эволюция лирической героини: от наивной, застенчивой девушки, воспринимающей мир сквозь призму романтической идеализации, к зрелой женщине, пережившей утраты и страдания и обретшей трагическое мироощущение. Выявляется, что контекстуальная синонимия служит не только стилистическим приёмом, но и ключевым инструментом художественной репрезентации трансформации женского образа, позволяя проследить динамику внутреннего мира героини на разных этапах творчества поэтессы.

***Ключевые слова*:** Ашальчи Оки, удмуртская поэзия, контекстуальная синонимия, эволюция лирической героини, женский образ.

Творчество Ашальчи Оки (А. Г. Векшиной, 1898–1973) положило начало удмуртской женской поэзии. В 1910–1920-е годы сложился её поэтический мир, который впервые раскрыл перед читателем спектр переживаний удмуртской девушки. Как пишет В. Г. Пантелеева, Ашальчи Оки стала первой среди удмуртских девушек, кто решился «заявить миру о себе» стихами [1]. Дебютный авторский сборник «Сюрес дурын» («У дороги», 1925) послужил основой, на которой в дальнейшем строилась удмуртская женская лирика [2].

В поэтическом наследии Ашальчи Оки отчётливо прослеживается изменение внутреннего облика лирической героини. Ученые говорят о «трех волнах» в удмуртской женской поэзии, но уже в пределах произведений самой поэтессы можно увидеть, как женский образ движется от юной, несмелой девушки, делающей первые шаги в жизни, к женщине, изведавшей боль, лишения и достигшей глубокого, трагического понимания жизни [3]. Одним из наиболее выразительных приемов, с помощью которых передается эта трансформация, является контекстуальная синонимия. Речь идет о ситуации, когда слова, обычно не образующие синонимических пар, в конкретном тексте начинают совпадать по смыслу.

В лирике Ашальчи Оки переплетаются устное народное творчество и литература, которые находятся в состоянии взаимопроникновения. Исследователи не раз обращали внимание на то, как противоречив и переменчив внутренний мир ее героини. Венгерский филолог Петер Домокош (1975) характеризовал любовную тему в ее поэзии как многоликую: «счастье, ожидание, разочарование, пробуждение чувств, стеснительность – одним словом, любовь с ее изменчивостью, красочностью, психологическими переливами» [4].

Особенно ярко контекстуальная синонимия представлена в стихотворении «Возьытлык» («Робость»). Как отмечает А.В. Камитова, через это произведение поэтесса доносит до читателя свое видение одной из глубинных национальных черт удмуртов – робости [5]. При этом личная особенность героини вырастает в черту удмуртского менталитета, сформированную природными и общественными факторами.

В данном тексте контекстуальная синонимия помогает сделать отвлеченное понятие робости почти осязаемым:

Возьытлык висёнэ
Мон вӧзын вамыштэ –
Вань веран кылъёсме
Герӟаса со куштэ [2, с. 12].

В этих строках «возьытлык» (робость) предстает как активное существо, которое «идет рядом» с героиней. Слова «возьытлык» и «висёнэ» (болезнь) становятся в данном контексте близкими по значению – благодаря их соседству робость обретает черты недуга, мешающего высказаться героине.

Не менее интересен пример контекстуальной синонимии при описании того, к кому обращена робкая симпатия:

Кылсярысь, верало:
Вань мынам матынэ,
Туж визьмо со муртэ,
Туж чебер малпанэ [2, с. 12].

Здесь «матынэ» (близкий мне), «муртэ» (человек) и «малпанэ» (мысль, мечта) выступают в роли синонимов, поскольку все они передают идею «значимого, дорогого человека». Единству синонимического ряда способствует использование притяжательного суффикса -э (мой), который придает каждому слову оттенок личной вовлеченности. Через эти выражения передается внутренняя несмелость: героиня избегает прямого слова «любимый», смягчая свое признание менее категоричными наименованиями.

В стихотворении «Шунды кадь ик чебер» предстаёт – героиня с наивным, открытым, немного легкомысленным характером:

Шунды кадь ик чебер
Котырес бамъёсыд,
Инъёсысь кизили –
Чеберь синъёсыд.
...
Кытысь тон? Кин-о тон?
...
Нимтулдэ тодытэк,
Ас сюлмам кемалась
«Возь вылысь льӧль сяська» –
Мон тыныд ним понӥ!» [2, с. 33].

В этом фрагменте сближаются по смыслу «кизили» (звезды) и «синъёсыд» (глаза), «тон» (ты) и «возь вылысь льӧль сяська» (розовый полевой цветок). Благодаря такому ряду образов возлюбленный приобретает образ недосягаемого. Это выдает незрелость героини: она смотрит на мир через призму идеализации, не прибегая к глубокому анализу чувств.

Со временем образ героини у Ашальчи Оки серьезно меняется. Ее внутренний мир начинает подаваться не столько через настроение, сколько через душу и сердце, отмеченные болью и утратами. Мы видим перед собой не разных женщин, а одну личность, чей характер раскрывается в широком диапазоне нравственно-психологических состояний, продиктованных определенным взглядом на жизнь.

Показательный пример – стихотворение «Юись дорын» («В доме пьяницы»), где контекстуальная синонимия помогает создать образ страдающей женщины:

Кема меда тазьы улом,
Кулон эзельме возьмаса?
Кема меда тазьы курадӟом,
Вордскем нуналме каргаса?[2, с. 24].

Глаголы «улом» (проживу) и «курадӟом» (буду мучиться) обретают почти тождественный смысл: жизнь для героини равнозначна страданию. Она задумывается о переменах, однако боится их и перекладывает ответственность на внешние обстоятельства:

Ой, ку меда ӟеч вапум вуоз,
Та аракы ку быроз?
Ой, ку меда картэ визьмаськоз –
Ӟеч улонлэсь радзэ ку шедьтоз? [2, с. 24].

Еще одно важное произведение – «Тон юад мынэсьтым» («Ты спросил у меня»). Здесь контекстуальная синонимия передает анимистическое мировосприятие, свойственное девушке, воспитанной в традиционной культуре. При этом героиня осознанно отвечает на вопрос о цели стихов встречными вопросами, пропуская их через природные образы:

Бен юад-а, юад-а, эше,
Бусыын ӵуж кисьмам сезьылэсь,
Марлы со уй-нунал ӵаштыртэ,
Уй-нунал ас понназ вераське?
Шур вулэсь нош юад-а, эше,
Марлы со дугдылтэк жальыртэ,
Дугдылтэк ас понназ куаретэ?[2, с. 5].

Слова «ӵаштыртэ» (шелестит), «жальыртэ» (струится), «вераське» (разговаривает) и «куаретэ» (откликается) в рамках данного отрывка сближаются до единого смысла – «говорит, излагает мысли». Героиня очеловечивает природу, переносит на нее свою способность к поэтическому слову. Тем самым она утверждает, что писать стихи для нее – не тяжкий труд, а естественное, органичное состояние. П. Домокош, разбирая этот текст, подчеркивал, что для поэтессы стихосложение столь же естественно, как природные звуки.

Основные свойства лирической героини Ашальчи Оки – пассивность, стеснительность, терпеливость. Она принимает свою долю, не проявляет социальной инициативы, устремлена в будущее, но не делает активных шагов для его достижения. На первый взгляд может показаться, что она равнодушна к социальным переменам, однако за её внешним покоем скрывается интенсивная внутренняя работа: она размышляет о своей судьбе, вслушивается в себя, пытается понять собственную сущность.

Л.П. Федорова отмечает: «героиня её стихов стремится вписаться в новую жизнь, ощущает свободу, но свободной ещё не является» [6]. Это противоречие между ощущением свободы и реальной несвободой приобретает в поздних стихах трагические ноты.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что контекстуальная синонимия в лирике Ашальчи Оки – не просто стилистическое украшение, но один из главных способов передать эволюцию женского образа. Обращение к этому приему позволяет глубже понять, как в удмуртской поэзии начала XX века строится и меняется образ удмуртской женщины.

Список литературы

1. Пантелеева В. Г. От двадцатых до двадцатых. Об удмуртской женской поэзии // НГ-Exlibris. – 2020. [Электронный ресурс] – URL: https://www.new.litinstitut.ru/content/ot-dvadcatyh-do-dvadcatyh-vera-panteleeva-ob-udmurtskoy-zhenskoy-poezii (дата обращения: 20.03.2026).

2. Ашальчи Оки. Сюрес дурын (У дороги): Кылбуръёс. – М.: Центриздат, 1925. – 96 с.

3. Васильев И. Е., Серова М. В., Федорова Л. П. Творчество Ашальчи Оки в контексте художественных поисков литературы России // Пермские литературы в контексте финно-угорской культуры и русской словесности. Екатеринбург – Ижевск – Сыктывкар, 2014. – С. 486–515.

4. Петер Домокош. История удмуртской литературы. Будапешт: Academic Press, 1975. – С. 340. / Domokos Péter. Az udmurt irodalom története. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1975. – 340 p.

5. Камитова А. В. Тема робости в творческой практике Ашальчи Оки // Труды Карельского научного центра РАН. – 2015. – № 8. – С. 69–75.

6. Федорова Л. П., Шибанов В. Л. Мир удмуртской женщины в лирике Ашальчи Оки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. Вып. 10. – С. 3107–3112.

Михайлова Кристина Евгеньевна, kristina-mikhailova-0696@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Краснова Татьяна Александровна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ГОВОРЕНИЯ И ПИСЬМА

ON THE ISSUE OF IMPROVING LEXICAL AND GRAMMATICAL SKILLS OF 6TH GRADE STUDENTS THROUGH SPEAKING AND WRITING

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования лексико-грамматических навыков учащихся 6 классов в единстве продуктивных видов речевой деятельности – говорения и письма. Представлен авторский комплекс заданий по теме «Places to visit», включающий базовый (репродуктивный) и повышенный (творческий) уровни сложности. Описаны типы упражнений: имитативные, подстановочные, трансформационные, аналитические и условно-речевые. Обоснована эффективность разноуровневого подхода для повышения мотивации и развития дискурсивной компетенции.

Abstract. The article addresses the issue of developing lexical and grammatical skills of 6th grade students through the integration of productive types of speech activity – speaking and writing. The author presents a set of tasks on the topic «Places to visit», including basic (reproductive) and advanced (creative) levels of difficulty. Types of exercises are described: imitative, substitutional, transformational, analytical and conditional speech exercises. The effectiveness of a differentiated approach for increasing motivation and developing discursive competence is substantiated.

Ключевые слова: лексико-грамматические навыки, говорение, письмо, комплекс заданий, разноуровневый подход, 6 класс.

Keywords: lexical and grammatical skills, speaking, writing, set of tasks, differentiated approach, 6th grade.

В современных условиях преподавания иностранного языка акцент смещается на продуктивные виды речевой деятельности – говорение и письмо, позволяющие переводить лексико-грамматические знания в коммуникативные умения. Согласно ФГОС [1, с. 12], лексика и грамматика являются ключевыми компонентами иноязычной коммуникативной компетентности. Объект исследования – процесс обучения иностранному языку учащихся 6 классов; предмет – методические приёмы формирования навыков говорения и письма через продуктивную деятельность.

Цель – представить комплекс заданий, направленный на совершенствование лексико-грамматических навыков шестиклассников в единстве устной и письменной речи (личное письмо, диалогическая/монологическая речь). Задачи: развитие дискурсивной компетенции, закрепление структур в продуктивной речи, повышение мотивации. Комплекс (10 заданий по теме «Places to visit») базируется на принципах целостности и множественности. Базовый уровень (А) включает репродуктивные и имитативные задания, повышенный (В) – условно-речевые и творческие.

Тема: Places to visit

Уровень А (базовый)

PROJECT: WRITING A NOTE (GIVING INSTRUCTIONS)

Текст для работы (в правильном порядке):

1. Edinburgh is the capital of Scotland. It is one of the most beautiful cities in the world. About five hundred thousand people live and work there.

2. The Royal Mile is the most famous street in the Old Town. It is very old and historic. Many souvenir shops and old buildings are there. It connects Edinburgh Castle and the Palace of Holyroodhouse.

3. Edinburgh Castle is the most famous landmark. It is very old. It stands on a big rock called Castle Rock. You can see the castle from many parts of the city. There is a famous gun there that fires every day at one o'clock.

4. Princes Street is one of the central streets of Edinburgh. It has many landmarks and a beautiful garden. For people who love nature, Arthur's Seat is a high hill in the park. From the top, you can see the whole city and the sea.

Упражнение 1 (аналитическое). Put the parts of the note in the correct order.

A. Edinburgh Castle is the most famous landmark. It is very old. It stands on a big rock called Castle Rock. You can see the castle from many parts of the city. There is a famous gun there that fires every day at one o'clock.

B. Edinburgh is the capital of Scotland. It is one of the most beautiful cities in the world. About five hundred thousand people live and work there.

C. Princes Street is one of the central streets of Edinburgh. It has many landmarks and a beautiful garden. For people who love nature, Arthur's Seat is a high hill in the park. From the top, you can see the whole city and the sea.

D. The Royal Mile is the most famous street in the Old Town. It is very old and historic. Many souvenir shops and old buildings are there. It connects Edinburgh Castle and the Palace of Holyroodhouse.

Правильный порядок: B – D – A – C

Упражнение 2 (аналитическое). Read this note and decide if the statements are true (T) or false (F).

1. Edinburgh is the capital of England. _____ (F)
2. The Royal Mile connects the Castle and the Palace. _____ (T)
3. Edinburgh Castle stands on a river. _____ (F)
4. Arthur's Seat is a high hill. _____ (T)
5. The gun in the castle fires at three o'clock. _____ (F)

Уровень B (повышенный)

Упражнение 3 (условно-речевое). Imagine you need to visit four places of interest in Edinburgh. First, decide what they are.

1. Place 1: _____ (Edinburgh Castle)
2. Place 2: _____ (The Royal Mile)
3. Place 3: _____ (Arthur's Seat)
4. Place 4: _____ (Princes Street)

Упражнение 4 (условно-речевое и репродуктивное). Write a note to your friend. Use the text from Level A and your own ideas. Remember to be friendly.

Hi there!

I'm so excited to hear you're heading to Edinburgh soon! It is the capital of Scotland and one of the most beautiful cities in the world. About 500,000 people live there.

Edinburgh has so many incredible sights. You should definitely start with Edinburgh Castle, which stands on a big rock called Castle Rock. After that, take a walk down the Royal Mile – it is very old and historic.

If you enjoy nature, you must hike up to Arthur's Seat; the view of the city and the sea from the top is spectacular! Also, don't forget to visit Princes Street.

I hope you have a brilliant time! Let me know if you need any other tips.

Best, [Your Name]

Представленные упражнения охватывают все три направления работы: построение содержания текста, логичную организацию высказывания и активизацию лексико-грамматических структур в письменной и устной речи.

Преимущества подхода: разноуровневость (учёт сильных и слабых учащихся), коммуникативная направленность, комплексное развитие лексики, грамматики и дискурсивных навыков. В отличие от традиционных УМК, предлагаемый комплекс позволяет вовлечь в активную работу всех учащихся, развивая умения анализировать, обобщать, воспроизводить и переключаться между видами деятельности. Большинство упражнений носят аналитический либо репродуктивный характер, что мотивирует школьников включаться в учебный процесс и способствует осознанному усвоению материала.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 48 с.

2. Babinskaya P.K. Prakticheskij kurs metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka / P.K. Babinskaya. – Minsk : «Tetra sistem», 2015. – 280 s.

Никитина Кристина Андреевна, knikitina223@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Краснова Татьяна Александровна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАДПИСЕЙ НА ОДЕЖДЕ: ВЛИЯНИЕ КОНТЕКСТА НА ВОСПРИЯТИЕ

Аннотация. Статья представляет собой исследование прагматического контекста надписей на одежде и того, как он влияет на восприятие людей.

Ключевые слова: одежда, надписи, английский язык, удмуртский язык, исследование, прагматика, восприятие, влияние.

Довольно часто одежда может рассказать о человеке даже больше, чем он сам. Люди ярко реагируют на то, как и во что они одеты. Обращая внимание на то, во что одет человек, мы можем сказать о его социальном статусе, возрасте, отношению к историческим или политическим событиям, менталитету. Одежда является проводником внутреннего и внешнего мира носителя. Мы обратили внимание на надписи на удмуртском и английском языках, а именно то, как люди реагируют на цитаты, находящиеся на одежде. Также стоит отметить, как знание контекста влияет на восприятие.

Актуальность заключается в том, чтобы обратить внимание людей на надписи на удмуртском и английском языках, находящихся на футболках. Это позволит использовать информацию о внутреннем мире человеке, его восприятии и мироощущении в правильном ключе, отразить интересы её владельца.

Цель: анализ специфических черт (культурологический, грамматический, лексический аспекты) надписей на футболках. Создание собственной футболки с надписями на удмуртском языке.

Задачи:

Сопоставить специфические черты надписей на футболках в разносистемных языках.

Проследить, как контекст той или иной надписи влияет на восприятие тех, кто носит такой вид одежды и восприятие окружающих.

Создать футболку собственного дизайна с удмуртскими надписями, используя технологии ИИ.

Анализируя данные анкетирования, выявили следующие

Прагматика – область исследований в семиотике и языкознании, в которой изучается функционирование языковых знаков в речи. Термин «прагматика» введён в конце 30-х гг. 20 в. Ч. У. Мор-

рисом как название одного из разделов семиотики, которую он разделил на семантику, изучающую отношение знаков к объектам, синтактику - раздел о межзнаковых отношениях, и прагматику, исследующую отношение к знакам говорящих [1, с. 21].

Прагматика, как раздел лингвистики, изучает в целом три главных направления: цель высказывания, условия коммуникации и эффект от сообщения. Цель высказывания указывает на то, что именно хотел или хочет сказать говорящий. Условия коммуникации – время и место, характеристика тех, между кем происходит обмен информации. Эффект от сообщения показывает, как реципиент воспринял данную информацию.

Например, фраза ‘It’s cold in here’ (здесь холодно) может обозначать несколько вероятных значений, в зависимости от контекста:

А) Сообщение о низкой температуре (если в комнате действительно было холодно).

Б) Пожелание или просьбу о том, чтобы закрыть окно (если человеку стало холодно от открытого окна).

В) Иронию (если фраза произнесена в жарком или душном помещении, где человеку точно не могло стать холодно).

На удмуртском языке существует фраза «Ух, кезьыт ук», которая является полным аналогом английской фразы и сохраняет все те же значения.

В случае с надписями на одежде прагматика помогает понять, почему люди выбирают определённые фразы и как их воспринимают окружающие.

Надписи на одежде являются опосредованной коммуникацией, то есть человек не сам и открыто говорят о своих эмоциях, желаниях, вкусах или миропонимании, а через фразы, которые локализуются на его футболке. Их прагматический аспект чаще всего зависит от авторского замысла, контекста ношения и фоновых знаний владельца и окружающих.

Фоновые знания - знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка. Фоновые знания можно разделить на знания о предметах и явлениях национальной культуры (реалии) и на знания об общепринятых в стране изучаемого языка нормах поведения (этикет) [2, с. 112].

Надписи могут разнится, в зависимости от:

А) Культурного контекста

Надпись "Not Today, Satan" («Не сегодня, Сатана») (отсылка к поп-культуре, шутка) в консервативном обществе может быть воспринята как оскорбление.

Фраза «Мон – язычник», которая переводится как «Я – язычник, в традиционном обществе показывает религиозную принадлежность человека. Однако, представим человека с такой надписью на мероприятии, посвященном Флору Васильеву. Тогда будет понятно, что это цитата-название одного из его стихотворений.

Б) Ситуации ношения

Надпись "Boss Babe" («Малыш босс») в офисе – мотивация, а на вечеринке – ирония.

Фраза «Кристя» для русскоязычного общества может обозначать женское имя в уменьшительно-ласкательной форме (от полного варианта «Кристина»). Для носителя румынского языка «Кристя» – это фамилия. Известные лица с такой фамилией: румынский футболист, защитник, Андрей Кристя, автор государственного гимна Молдавии – Александру Кристя, румынская теннисистка – Кэтэлина Кристя. Для удмуртского же общества «Кристя» – это довольно известное и популярное художественное произведение Ар-Серги, входящее в школьную программу.

В) Особенностей носителя

Надпись "Troublemaker" («Источник проблем») на ребенке – мило, а на взрослом в строгом костюме – вызов.

Надпись «Чеберина» на мужчине будет звучать иронично и нелепо, а на женщине будет подчеркивать ее красоту. Красота как вызов обществу.

Г) Языкового барьера

Удмуртская фраза "Азьыдлэсь берыд чебер" («Скатертью дорога») на футболке туриста за границей будет непонятна иностранцам, так как является художественно-окрашенным выражением, не имеющим прямого перевода. Используется в случаях, когда человеку не рады в каком-либо обществе.

Довольно популярный американский бренд ‘Palm angel’ также имеет не прямой перевод. Название неразрывно связано с Палм-Спрингс, штат Калифорния. Именно там и зародился этот бренд в руках дизайнера Франческо Рогацци.

Вывод: прагматические особенности фразы, такие как контекст, понимание культурных и исторических реалий, особенности ношения и понимания, языковое разнообразие и условия коммуникации, помогают в полной мере ощутить и правильно интерпретировать надпись. Это позволяет её владельцу наиболее полно выразить свои мысли и предпочтения.

Список литературы

1. Азимов Э. Г. Прагматические аспекты языкового функционирования. в кн.: Философские проблемы языкознания на международных научных конгрессах и конференциях / Э. Г. Азимов [Текст] // Новый словарь методических терминов и понятий. – Москва:ИКАР, 2009. – С. 12.

2. Николина Н. Н. Роль фоновых знаний в условиях межкультурной коммуникации / Н. Н. Николина // ГСНТИ. – 2004. – № 16.21.07.. – С. 112.

3. Англо-русский и русско-английский словарь наиболее употребительных слов и выражений / Составитель Москвин А. Ю. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2004. – 719 с.

Никитина Полина Сергеевна, vaitskaya@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Ефремов Дмитрий Анатольевич, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ КОММЕНТАТОРА В ВОСПРИЯТИИ СПОРТИВНОГО СОБЫТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ МАТЧЕЙ БК «КУПОЛ-РОДНИКИ»)

Аннотация. Статья посвящена анализу поведенческих и речевых особенностей спортивного комментатора российского телевидения. Объектом исследования была выбрана деятельность Андрея Жидкова, штатного комментатора БК «Купол-Родники». В результате проведенного исследования было выявлено, что комментатор, формирующий восприятие спортивного события, активно использует в своей работе широкий спектр приемов выразительной речи русского языка, такие как, метафоры, гиперболы, обращения, фразеологизмы, повторы, терминологию и просторечные слова, выражения и т.д. Подача информации в меру эмоциональная. Тем не менее, при изменении поведения на более эмоциональное, а также при появлении ошибок в речи, восприятие спортивного события меняется в худшую сторону.

Ключевые слова: спортивный комментатор, баскетбол, личность, А. Жидков, языковые приемы.

Современный спорт давно перестал быть просто игрой или развлечением. Слово журналиста в эфире должно точно и адекватно описывать, и отражать те события, факты, явления, персоны, которые становятся объектом его профессионального действия [1, с. 108]. Именно комментатор становится тем самым главным рассказчиком, который превращает хаотичный поток движений и ударов на площадке в связную, захватывающую историю для зрителя. Комментарий – это мнение компетентного человека, журналиста или специалиста о событии, явлении, факте [2, с. 56]. Он не может быть объективным и взвешенным. Он всегда отражает субъективный взгляд и субъективную оценку автора [2, с. 56]. Эта субъективность особенно важна в локальном спорте, таком как матчи Баскетбольного клуба «Купол-родники», где комментатор говорит с преданной, но ограниченной аудиторией практически как свой, как болельщик, сидящий рядом на трибуне.

В условиях «происходящей в настоящее время резкой политизации спорта» [3, с. 4] голос комментатора приобретает дополнительный вес. Даже когда речь идет не о международных турнирах, а о матчах региональной команды, болельщик бессознательно проецирует на локальный клуб те же смыслы – ощущение единства, защиту региональных интересов, чувство «своих» против «чужих». Комментатор в этой системе координат становится не просто хроникером событий, а рупором коллективных эмоций. Личность комментатора, весь его облик на протяжении всего выступления (3–5 минут и больше) служат важнейшим элементом аудиовизуального сообщения и могут либо усилить впечатление от произносимых слов, либо, наоборот, перечеркнуть весь эффект. [4, с. 40]

Именно поэтому личность комментатора БК «Купол-родники» становится ключевым фактором восприятия: именно его интонации, его выбор слов, его эмоциональные реакции формируют у болельщика то самое чувство сопричастности, ради которого люди приходят на стадион или включают трансляцию.

Анализ двух эфиров с участием комментатора Андрея Жидкова позволяет выявить ключевые элементы, речевые, коммуникативные, профессиональные и личностные критерии, влияющие на восприятие спортивного события. В первом эфире (матч «Купол-Родники» –

«Химки») [5] комментатор демонстрирует высокую эмоциональную насыщенность, меняя громкость и темп речи в напряженные моменты: «Лобарев. Скидка. В угол. Трехочковый оттуда! Точный!» Он активно использует тропы: метафоры («каждая игра на вес золота»,

«зубастый соперник», «засасывает мяч в корзину»), олицетворения («взрывается буквально арена сейчас от удовольствия от трехочкового Артема Косарева…», «затихла вообще арена»), сравнения («как турникет в метро выставил сейчас свою руку Куимов»), а также повторы для смыслового акцента («жесткий, жесткий момент»). Речевые штампы при этом практически отсутствуют. С точки зрения коммуникативных особенностей, в первом эфире комментатор занимает позицию аналитика, а не болельщика. Он избегает местоимения «мы», дает взвешенные оценки без явного выделения одной из команд: «хорошая такая, насыщенная, плотная первая четверть, боевая», «очень упорный, очень интересный поединок». Обращения к аудитории минимальны, что позволяет зрителям фокусироваться на самой игре. Профессиональная сторона также на высоте: комментатор владеет глубоким контекстом («борьба за плей-ин», «смена тренера у соперника», «последняя домашняя игра сезона»), правильно представляет составы по официальному судейскому регламенту, использует баскетбольную терминологию («дриблинг», «транзишн») и дает тактический анализ («прессинг сразу же Химки включили»). Личностные характеристики Андрея Жидкова проявляются в чувстве юмора («friendly fire такой») и просторечиях, которые сближают комментатора с аудиторией, а также в умении подстраиваться под скоростной темп игры. Чем выше темп момента, тем быстрее и эмоциональнее речь.

Во втором эфире (матч «Купол-Родники» – «Темп-СУМЗ») [6] ситуация существенно меняется. Эмоциональная насыщенность сохраняется, но приобретает более хаотичный характер: «Классная скидка, и два очка! Вот это да, вот это мастер класс от ижевской команды!», «Ух ты, какой блокшотище он получил сейчас от Цехановича!», «Ну какой ты потрясающий блокшот от Цехановича! Ты откуда взялся такой, парень? Вау! Мама дорогая!» Тропов становится меньше, чаще встречается инверсия («борьба невероятная»), а также появляются выражения с несовместимыми понятиями («Тучков привез команде победу»). Коммуникативные критерии демонстрируют проблемную зону: комментатор дает гораздо больше эмоциональных оценок, превращаясь в болельщика («Это очень сильный парень, который способен в одиночку убрать любую оборону», «Блестяще! Красавец!»), и открыто признает свою позицию: «Я болею за свою команду. Это моя команда».

Профессиональные особенности во втором эфире заметно снижены. Комментатор допускает ошибки при представлении составов, путает фамилии игроков («Никита Иванов там под кольцом... а это Андрей Малинин был, прошу прощения», «Ильинов с мячом. Сопин, прошу прощения»). Комментатор также называет таймаут «паузой», что недопустимо для комментатора. Тактический анализ присутствует, но фрагментарен, присутствует лишь в нескольких моментах за всю трансляцию. Личностные характеристики также меняются: чувство юмора сохраняется (шутка про торт, которую сообщество клуба впоследствии обыграло в посте), однако особенности речи имеют определенные проблемы. Она становится медленнее, появляются длительные паузы, оговорки, затруднения с произнесением сложных слогов, а временами комментатор и вовсе отключается от происходящего на площадке.

Влияние работы комментатора на восприятие матча оказалось кардинально разным. В первом эфире, где Андрей Жидков работал в стандартном режиме без грубых ошибок и без принятия чьей-либо стороны, внимание зрителей было сосредоточено непосредственно на игре и действиях игроков. Комментатор давал анализ, объяснял происходящее и соблюдал баланс между эмоциональностью и профессиональными обязанностями. Во втором эфире, напротив, некорректная работа привела к тому, что внимание аудитории сместилось с игры на самого комментатора. Ошибки в речи, отключения из эфира, замечания в адрес команды гостей и откровенная поддержка только одной стороны разрушили профессиональную дистанцию.

Реакция аудитории подтверждает этот вывод. Трансляция матча с «Темп-СУМЗ» собрала рекордные для официального сообщества клуба показатели: 126 лайков, 192 комментария и 76,8 тысячи просмотров. Однако реакция носила преимущественно негативный характер по отношению к комментаторской работе. Зрители писали: «Комментатор явно в перерыве принял на грудь и его постепенно унесло в даль...», «Комментатору нужно закусывать», «Ни одна трансляция купола еще не набирала столько комментариев». В результате многочисленных обращений из-за неквалифицированной работы Баскетбольный клуб «Купол-Родники» получил крупный штраф и был вынужден принести публичные извинения болельщикам, игрокам и команде «Темп-СУМЗ».

Таким образом, личность комментатора действительно влияет на восприятие спортивного события. Поведение в эфире, речь, владение знаниями о виде спорта, статистическими данными – все это непосредственно создает впечатление о матче у слушателей и зрителей. На примере анализа двух трансляций с участием штатного комментатора БК «Купол-Родники» Андрея Жидкова можно сделать вывод о влиянии поведения журналиста на восприятие его материала потребителем. В первом эфире отмечается профессиональная работа, составляющими которой являются четкая, уверенная речь, употребление баскетбольной терминологии, соблюдение спортивного регламента представления команд, владение статистическими данными, но при этом употребление шуток и просторечных выражений. В результате этого работа комментатора не привлекает повышенного внимания, позволяет сосредоточиться исключительно на спортивном событии. Для второго эфира характерна повышенная эмоциональность, сбивчивая речь, ошибки. Вследствие этого комментатор фокусирует внимание аудитории исключительно на себе, что недопустимо для профессионала.

Список литературы

1. Алексеев К. А., Ильченко С. Н. Основы спортивной журналистики: учеб. пособие для студентов вузов. – Москва: Издательство «Аспект Пресс», 2016. – 240 с.

2. Ткаченко Ю. В. Жанры радиожурналистики: учебное пособие. – Тирасполь: Издательство Приднестровского университета, 2015. – 110 с.

3. Росенко С. И., Бойкова Н. Г. Спортивная журналистика: содержательные и методические проблемы высшего образования // Общество. Среда. Развитие. – 2022. – № 2. – С. 93–96.

4. Телевизионная журналистика: учебник. 4-е издание / Редколлегия: Г. В. Кузнецов, В. Л. Цвик, А. Я. Юровский. – Москва: Изд-во МГУ, Изд-во «Высшая школа», 2002. – 304 с.

5. Купол-Родники (Ижевск) – Химки (Московская область). Россия. Суперлига. Баскетбол. – URL: https://vkvideo.ru/video-43960785_456240031 (дата обращения: 18.05.2025).

6. Купол-Родники (Ижевск) – Темп-СУМЗ (Ревда) | Суперлига 25-26. – URL: https://vkvideo.ru/video-43960785_456239979 (дата обращения: 18.05.2025).

Рябинина Дарья Владимировна, drabinina083@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Арекеева Светлана Тимофеевна, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

ФОТОГРАФИЯ КАК ВИЗУАЛЬНАЯ ЦИТАТА В РАССКАЗЕ ВЕРЫ ПАНТЕЛЕЕВОЙ «ДЕНЬ БОРЩА»

Аннотация. Актуальность исследования связана с активной разработкой в современном литературоведении проблемы интермедиальности – то есть диалога разных видов искусств внутри одного художественного текста. Особый интерес представляет взаимодействие литературы и фотографии. В статье рассматривается рассказ удмуртской писательницы Веры Григорьевны Пантелеевой «День борща» в призме интермедиальности: выявляется характер взаимодействия искусства слова и фотографического видения в произведении. Как выясняется, Вера Пантелеева мастерски выстраивает визуально-фотографический сюжет рассказа, используя широкий спектр приёмов, создавая глубокую и проникновенную историю о ценности обыденного мгновения, о силе родовой памяти и о неразрывной связи между повседневностью, фотографическим образом и родной культурой.

Ключевые слова: удмуртская литература, Вера Пантелеева, рассказ «День борща», интермедиальность, искусство фотографии, фотоэкфрасис, фототекстуальность, рассказ.

Согласно точке зрения Наталии Викторовны Тишуниной, «интермедиальность – это особый тип внутритекстовых взаимосвязей в художественном произведении, основанный на взаимодействии художественных кодов разных видов искусств», это «наличие в художественном произведении таких образных структур, которые заключают информацию о другом виде искусства» [1, с. 3].

Более узким понятием является «фототекстуальность» – это взаимодействие художественного текста и фотографии. Фотоэкфрасис (то есть словесное описание фотографии) не просто создаёт зрительный образ, но и позволяет репрезентировать отношение автора к эпохе, событиям и героям [2, с. 230].

Особенно важны для нас идеи Татьяны Полуэктовой, которая, анализируя западную прозу, использует термин «фотоэкфрастический рассказ» и подчёркивает амбивалентное свойство снимка: «он одновременно документ и вымысел, поверхностное свидетельство и глубокая загадка» [3, с. 466]. Именно эта двойственность становится двигателем сюжета в произведении Веры Пантелеевой «День борща». Произведение напечатано в сборнике современных удмуртских рассказов, выпущенном в Москве, в Литературном институте им. А. М. Горького, в 2022 году.

Рассказ написан от первого лица. Героиню зовут Рита, она студентка-заочница факультета журналистики. Эта деталь важна: мы видим мир глазами человека, профессионально обученного замечать детали, искать скрытые смыслы и задавать вопросы. Рита приезжает на сессию на три недели и, поскольку студентам-заочникам общежитие не полагается, снимает комнату у пожилой женщины Галины Николаевны.

С первого телефонного разговора героиню что-то настораживает, но она не может понять, что именно. Автор создаёт интригу, которая разрешится только в финале.

Остановимся на ключевой сцене. Рита попадает в «узкую и длинную комнату, которая была захламлена опрятной, но старой мебелью» [4, с. 230]. Но главное, что сразу бросается в глаза девушке, – это фотографии на стенах. Цитата из рассказа: «На двух параллельных стенах висело множество фотографий в старинных рамках за стеклом. Их было так много, что я съёжилась от неожиданности лиц и взглядов чужих людей, устремлённых на нас. Казалось, здесь застыло послевоенное время» [4, с. 232].

Обратим внимание на реакцию героини, которая не просто рассматривает снимки – она физически сжимается, чувствуя давление чужих взглядов. Пространство здесь выступает как средоточие драматичного прошлого. Фотографии в определенной степени выполняют миромоделирующую функцию: они создают отдельную реальность с иными законами времени. За окном угасает летний вечер, а на стенах – застывшая эпоха.

Рита сразу замечает странную композицию: на одной стене – счастливая девочка в панамке и кружевных платьях, на другой – мальчик, заснятый на ряде фото от школьного до студенческого возраста. Две параллельные линии, которые, как кажется, не пересекаются. Это загадка, которая будет удерживать внимание читателя до последней страницы.

Пока хозяйка занята, Рита, сидя на диване, начинает аналитическим взглядом разглядывать фотографии. Здесь проявляется её профессиональная журналистская и психологическая наблюдательность. Она делает предположения о возрасте, родственных связях, социальном статусе запечатлённых людей. Это то, что исследователь Полуэктова называет «нарративным декодированием»: фотография молчит, но зритель, обладающий контекстом, начинает её расшифровывать.

Однако настоящий перелом в восприятии, в предположениях наступает, когда в комнату входит Галина Николаевна и начинает комментировать снимки. Этот приём можно назвать «экфрасис в квадрате»: мы видим описание фотографии и одновременно слышим устную интерпретацию от участника событий.

Галина Николаевна с гордостью показывает мужа – «большого начальника», себя в «ондатровой шубке», сына Геру с красным дипломом. Но её голос меняется, когда речь заходит о свадебном фото сына. Выясняется, что Гера блестяще женился на дочери секретаря обкома, уехал в Москву, но затем развёлся, и его «вышвырнули как котёнка». Для матери это крушение всех иллюзий.

Особенно показателен эпизод со свадебной фотографией внука Кирилла. Галина Николаевна не замечает радости молодых, а видит только неправильную длину галстука: «Риточка дорогая, запомните: кончик галстука обязательно должен быть чуть ниже пояса… А у внука длина непростительно коротка» [4, с. 238]. Эта деталь перекликается с упоминанием «жёваного галстука» Геры, вызывающего у матери отвращение. Форма здесь побеждает содержание, традиция – живого человека.

В течение всего рассказа я-героиня хочет спросить об одной фотографии – той самой девочке над диваном, но откладывает вопрос, что усиливает интригу. И развязка наступает в день отъезда.

Рита наконец спрашивает: «Кто эта девочка?» Ответ Галины Николаевны звучит как приговор: «Дак это наш Гера. Мы его до школы девочкой одевали… Уж очень я хотела родить девочку. Узнав о мальчике, я впала в депрессию. И муж предложил эту идею с переодеванием» [4, с. 239].

Одной фразой объясняется всё. Это и есть главная визуальная цитата, которую Рита не могла расшифровать самостоятельно. Фотография «девочки» оказывается документом не реальности, а желания. Мать так хотела дочь, что переодевала сына в платья и банты, позировала с ним как с куклой.

Собственно здесь фотография выполняет кульминационную сюжетообразующую функцию. Она хранила семейный миф, а в финале выдаёт главную психологическую травму. Георгий вырос не способным к самостоятельной жизни: он не стал опорой в браке, не смог построить карьеру, ходит небритый, просит деньги на котлеты. Женское воспитание убило в нём мужское начало.

Таким образом, мы можем выделить следующие функции фотографии в рассказе «День борща»:

Сюжетообразующая: именно фотографии создают загадку («почему так много снимков?», «кто эта девочка?») и приводят к шокирующей развязке.

Пространственно-временная: снимки создают отдельную реальность, где «застыло послевоенное время», и сталкивают её с уродливым настоящим (телефонные отчёты некоему собеседнику о небритом сыне).

Документирующая функция с обратным знаком: фотографии фиксируют не то, что было, а то, что семья хотела видеть. Это идеальный фасад с глубокими трещинами.

Психологическая (ценностная) функция: снимки выдают материнскую травму, неспособность принять ребёнка таким, какой он есть. Желание иметь дочь оказалось важнее реального сына.

Фотография «девочки» – это ложная цитата из идеального детства, которая разрушает жизнь реального человека.

Подводя итог, можно сказать, что в рассказе Веры Пантелеевой «День борща» фотография не является просто элементом быта или интерьера. Она – полноценный герой произведения, молчаливый, но многоговорящий.

Фотографии здесь – своеобразные визуальные цитаты из прошлого, которые главная героиня Рита (будущий журналист) пытается прочитать и расшифровать. Однако окончательная расшифровка оказывается трагичной: снимок «девочки» обнажает суть семейной драмы. Мать, которая всю жизнь гналась за внешним благополучием (правильная длина галстука, ондатровая шубка, красный диплом), не смогла принять простой истины: её сын – мужчина, и его нужно любить не за соответствие стандартам, а просто так.

Финал рассказа – вторник, день борща, сын поднимается по лестнице – оставляет читателя с горьким осознанием: ритуалы и традиции не могут заменить настоящего принятия. И в этом трагическом открытии главную роль сыграла старая чёрно-белая фотография.

Список литературы

1. Тишунина Н. В. Западноевропейский символизм и проблема синтеза искусств: опыт интермедиального анализа. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. 159 с.

2. Иванов М. О. Фототекстуальность поэзии Б. Рыжего. – URL: https://psv4.userapi.com /s /v1 /d2 /bOwwd74aIP780Gga3cw6K1lftub8c7xsiJPBX4kvugHQsw0R9bTkaMFZMbNzJv7tUPD6sIFBFceMY61ZoPlDqWsPbXqAXk2LbLIl3Eiv0bkn1hDwCO8GJ4bvSFaKB52sXjhB8KhCEuzz/foto_v_poezii_Ryzhego.pdf?dl=1 (дата обращения: 12.02.2026)

3. Полуэктова Т. А. Фотография в малой прозе Элизабет Боуэн и Дафны дю Морье: опыт интермедиального прочтения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2025. – Вып. 2. – С. 462–484.

4. Пантелеева В. Г. День борща // Современный удмуртский рассказ. Антология / сост. и авт. предисл. В. Г. Пантелеева; общ. ред. А. Н. Варламова. – М.: Изд-во Литературного института им. А. М. Горького, 2022. – С. 230–239.

Старцева Вероника Олеговна, veronikastarceva1510@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Краснова Татьяна Александровна, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ АВТОРСКОГО ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема разработки авторского факультативного курса по домашнему чтению на английском языке для учащихся старших классов. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью чтения в современном процессе обучения иностранному языку.

Цель статьи – обосновать необходимость и возможности создания специализированного факультативного курса, направленного на развитие навыков самостоятельного чтения художественной литературы на английском языке.

Результаты исследования могут быть полезны преподавателям английского языка, методистам при создании факультативных курсов, ориентированных на совершенствование читательской компетенции учащихся.

Ключевые слова: факультативный курс, домашнее чтение, английский язык, старшеклассники, читательская компетенция, методический подход.

На современном этапе обучения иностранному языку большую роль играет чтение. Чтение, как считает С. К. Фоломкина, представляет собой «сложную перцептивно-мыслительную мнемическую деятельность, процессуальная сторона которой носит аналитико-синтетический характер, варьирующийся в зависимости от ее цели» [Фоломкина, 2005: 123]. Чтение представляет собой важнейшее средство опосредованной коммуникации, являясь сложным видом речевой деятельности, который охватывают как техническую, так и смысловую стороны. Ученые-методисты Р. П. Мильруд и А. А. Гончаров отмечают, что «чтение в средней школе рассматривается как цель и как средство обучения. Чтение как цель обучения предполагает развитие умения читать тексты разных типов, а чтение как средство обучения предполагает расширение словарного запаса учащихся, использование текстовой информации как базы для обучения говорению.» [Мильруд, Гончаров, 2003: 96]. В школе при обучении чтению, в первую очередь, большое внимание уделяется собственно чтению, направленного на развитие умений, понимать текст на уровне смысла.

На современном этапе чтение становится одним из трудных аспектов речевой деятельности на уроке иностранного языка в том плане, что учащиеся не мотивированы читать, предпочитая разного рода гаджеты в целях активной коммуникации. Цифровая коммуникация отодвинула чтение на второй план. Учитывая вышесказанное, мы попытались разработать факультативный курс по чтению на английском языке в качестве дополнения основного курса английского языка.

Цель предпринятого исследования состоит в том, чтобы мотивировать учащихся к чтению и изучению языка в целом, а также расширить их кругозор и толерантное отношение к иноязычной культуре.

В качестве первостепенных задач факультативного курса следует отметить:

1) повышение интереса к чтению на английском языке
2) улучшение, углубление лингвокультурологических знаний о стране изучаемого языка
3) повышение интереса к литературному анализу

В качестве вспомогательных задач следует упомянуть изучение новой лексики и грамматических структур, развитие навыков письма и говорения.

Исследование актуально в том плане, что чтение до сих пор остается тем видом речевой деятельности, где школьники проявляют менее всего мотивации. Современные школьники читают мало, не говоря уже о чтении на иностранном языке, поскольку они привыкли больше обращаться к разным гаджетам, искусственному интеллекту и т. д.

В качестве объекта исследования был обозначен факультативный курс по чтению для старших школьников, а предметом исследования послужило произведение Марка Твена на английском языке «Любопытное происшествие».

Для выявления предпочтений учащихся в области выбора произведения для чтения на английском языке нами был проведен онлайн-опрос.

В ходе проведения онлайн-опроса среди учащихся старших классов выяснилось, что 56,8 % (21 голос из 37) старшеклассников читают литературу на английском языке в свободное время и 97,3 % (36 голосов из 37) считают, что домашнее чтение на английском языке помогает улучшить владение иностранным языком. Этот факт говорит о том, что разработка факультативного курса по домашнему чтению на английском языке актуальна для большинства старшеклассников.

Создание факультативного курса по домашнему чтению для учащихся старших классов с углубленным изучением английского языка нами строилось в формате онлайн-заданий, составленных на основе произведения Марка Твена «A curious experience» (Любопытное происшествие), поскольку именно это произведение было выбрано учащимися в ходе опроса для прочтения в условиях факультатива. Рассказ включает реальные исторические события и даты. Такой прием погружает читателя в происходящие события истории, делает рассказ правдоподобным.

Следует также отметить грамматические особенности рассказа. В своем произведении автор использует различные грамматические конструкции, которые популярны у носителей американского английского языка, что также интересно школьникам при чтении текста:

1) Использование прошедшего времени Past Simple и Past Continious для повествования о событиях прошлого.

2) М.Твен активно использует прямую речь, чтобы оживить персонажей. В репликах часто встречаются: разговорные сокращения, восклицания и вопросы.

3) Пассивный залог (Passive Voice). Применяется там, где важен факт действия, а не исполнитель. Часто в описаниях официальных процедур.

4) Лексико-грамматические маркеры эпохи.

Текст содержит слова и обороты, типичные для американского английского XIX века, включая военные термины, что влияет на выбор грамматических конструкций.

Таким образом, у произведения «Любопытное происшествие» Марка Твена есть множество различных достоинств. В первую очередь – это увлекательный сюжет, интересный для старшеклассников. Кроме этого, важно отметить языковое наполнение романа, состоящее из различных грамматических структур, бытовой лексики, сленга и разговорного американского английского. Следовательно, данное произведение действительно подходит для его изучения на факультативных курсах по чтению на английском языке для учащихся старших классов.

Большинство онлайн-заданий разработано для самостоятельной работы учащихся, как в группах, так и индивидуально.

Проанализировав данный формат курса, мы определили некоторые достоинства и недостатки онлайн-заданий. К преимуществам можно отнести тот факт, что, благодаря использованию онлайн-заданий с их разнообразием, процесс изучения материала происходит в игровой форме, что, в следствии, повышает мотивацию учащихся к обучению. Также, из-за того, что обучение проходит через формат игры, учащиеся лучше понимают и усваивают учебный материал. При использовании таких видов заданий, которые предполагают командную работу, у учеников происходит взаимодействие и сплочение коллектива, т. е. совершенствуется навык работы в команде.

К недостаткам формата онлайн-заданий можно отнести повышенное количество времени, проведенного в Интернет-пространстве, где может попасться нежелательная или отвлекающая информация. Однако эту проблему достаточно просто решить, например, выбрав ту платформу онлайн-заданий, в которой можно быть уверенным в отсутствии нежелательного контента.

Проанализировав структуру онлайн-заданий, его достоинства и недостатки, мы приступили к разработке авторского комплекса онлайн-заданий по произведению «Любопытное происшествие». Первый этап заключался в анализе и выборе Интернет-платформ. При разработке нашего комплекса, мы остановили выбор на двух Интернет-платформах -«LearningApps» и «WordWall».

Данные ресурсы подходят для самостоятельного формата онлайн-обучения, так как позволяют создавать различные курсы и виды заданий, тестировать учащихся, а также собирать их результаты.

На следующем этапы мы разработали два комплекса онлайн-заданий – задания на грамматику и понимание прочитанного на платформе LearningApps и задание на говорение и обсуждение на платформе WordWall.

Комплекс, направленный на понимание прочитанного и знание грамматики, включает в себя три задания. Первое - кроссворд, второе – отрывок из рассказа с пропусками, и третье - викторина.

В качестве заданий на изучение лексики был создан кроссворд. С помощью кроссворда можно запомнить правильное написание слов на английском языке.

Для изучения грамматических структур, используемых в данном произведении, мы включили такой вид заданий, который предполагает заполнение пропусков в фрагменте рассказа при помощи правильной формы слов.

Помимо вышеперечисленных видов заданий, мы разработали квиз, который проверяет понимание текста рассказа учащимися, например, требует ответов на вопросы по рассказу.

Для устной работы учащихся и развития разговорных навыков, было создано задание на платформе WordWall, представляющее из себя колесо с разными вопросами. Учащимся необходимо крутить колесо, в результате им выпадет вопрос, на который им необходимо ответить на английском языке и выразить свое мнение.

Чтобы облегчить доступ к заданиям, было принято решение объединить их на одной платформе, а именно – на платформе Google ClassRoom.

Организация работы в факультативном курсе самостоятельная – учащиеся могут самостоятельно решать, будут они работать в группах или одни. Также они могут выбирать дни для чтения рассказа, его обсуждения в группах или самостоятельного разбора.

Созданный нами авторский факультативный курс по домашнему чтению предназначен для учащихся 9 -11 классов школ с углубленным изучением иностранных языков с уровнем владения B1-B2.

Мы начали разрабатывать факультативный курс по домашнему чтению для учащихся старших классов с целью формирования у школьников лингвокультурологической компетенции. Основным видом речевой деятельности здесь является чтение, однако данный курс способен развить как говорение, так и знание лексики и грамматики английского языка.

Список литературы

1. Мильруд Р. П., Гончаров А. А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностранные языки в школе. – 2003.– № 1. – С. 96.

2. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 253.

Сурчаков Владислав Андреевич, surchackov2015@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Глухова Галина Анатольевна, директор института удмуртской филологии, финно-угроведения и журналистики, к. филол. н., доцент, Удмуртский государственный университет

««ГОЛОСА УДМУРТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»: ПРИКЛАДНАЯ МОДЕЛЬ ЦИФРОВОЙ АУДИОБИБЛИОТЕКИ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ»

Аннотация. В статье рассматривается проектная инициатива «Голоса удмуртской литературы», ориентированная на сохранение, систематизацию и популяризацию удмуртского языка и литературного наследия посредством создания аудиобиблиотеки с открытым онлайн-доступом. Особое внимание уделяется решению комплекса задач, включая повышение доступности оригинальных произведений на удмуртском языке, формирование инклюзивной культурной среды для лиц с нарушениями зрения, а также вовлечение молодёжи, городского населения и представителей удмуртской диаспоры в процессы сохранения и воспроизводства родного языка и культуры. В заключении обосновывается значимость аудиобиблиотеки, обладающей существенным потенциалом для образовательного и научного сообщества, поскольку она может быть интегрирована в педагогическую практику, лингвистические исследования и разработку инновационных методик обучения удмуртскому языку.

Ключевые слова: Цифровая аудиобиблиотека, аудиокнига, литературное наследие, удмуртская литература.

В условиях цифровизации культурного пространства особую значимость приобретают проекты, обеспечивающие присутствие национальных литератур в современных медийных форматах. Для уд-

муртской литературы одной из актуальных проблем остается ограниченная представленность в цифровой среде, особенно в аудиоформате, который сегодня является одним из наиболее востребованных способов потребления контента. В связи с этим проект «Голоса удмуртской литературы» может рассматриваться как прикладная социально-культурная инициатива, направленная на преодоление разрыва между богатым литературным наследием Удмуртии и современными практиками цифрового потребления.

Проект предполагает создание первой систематизированной аудиобиблиотеки произведений удмуртской литературы, записанных профессионально и размещенных в открытом доступе. Его основная цель состоит в сохранении и популяризации удмуртского языка и литературы посредством подготовки серии профессиональных аудиокниг, доступных широкой аудитории онлайн. Такая постановка задачи позволяет объединить культурно-просветительские, образовательные и инклюзивные функции в рамках одного устойчивого цифрового продукта.

Прикладной характер проекта определяется его направленностью на решение конкретных культурных и социальных проблем. Прежде всего, речь идет о дефиците качественного цифрового контента на удмуртском языке. Отсутствие в открытом доступе художественных аудиокниг на языке оригинала, а также ограниченность переводных аудиоверсий на русском языке формируют информационный вакуум и снижают доступность национальной литературы для различных групп пользователей. Не менее важной является проблема языкового барьера: для части молодежи, городских жителей и лиц, недостаточно владеющих литературным удмуртским языком, аудиоформат становится эффективным средством восприятия текста, развития навыков понимания речи и более глубокого включения в национальную культурную традицию. В этом смысле аудиокнига выступает не только как форма дистрибуции литературного произведения, но и как инструмент языковой социализации.

Особую актуальность проект приобретает в аспекте сохранения культурного наследия. Перевод литературных произведений в аудиоформат позволяет адаптировать их к современным каналам коммуникации и тем самым продлить их культурную жизнь. Кроме того, аудиобиблиотека способствует созданию доступной среды, обеспечивая слабовидящим и незрячим гражданам равный доступ к литературе и культурным благам. Социальная значимость проекта определяется широтой его целевых групп: к ним относятся молодежь и городские жители, для которых аудиоформат является привычной средой потребления контента; люди с нарушениями зрения, нуждающиеся в доступных формах приобщения к литературе; удмуртская диаспора, заинтересованная в поддержании языковой и культурной связи с исторической родиной; а также образовательное и научное сообщество, получающее новый ресурс для преподавания, анализа устной речи, интонации и диалектных особенностей.

Для достижения поставленной цели предлагается решить ряд последовательных задач: отобрать дикторов из числа студентов, артистов и иных носителей литературного языка с хорошей дикцией; организовать запись и монтаж аудиоматериалов; разработать визуальное оформление и метаданные; обеспечить размещение готовых аудиокниг на популярных интернет-платформах и их продвижение. Реализация проекта строится на основе четырех взаимосвязанных этапов. На подготовительно-организационном этапе формируется редакционный совет, утверждается план работ, проводится кастинг дикторов, организуется театральный тренинг по развитию голоса и темпоритма, а также составляется техническое задание для дизайнера и заключаются необходимые договоры. Производственный этап включает закупку оборудования, подготовку студии звукозаписи, проведение звуковых тестов и непосредственную запись аудиоматериалов. Параллельно осуществляется разработка обложек для будущих аудиокниг в соответствии с утвержденным техническим заданием. На техническом этапе производится монтаж аудиофайлов: очистка записей от шумов, удаление оговорок и пауз, выравнивание громкости, сведение и мастеринг. После этого финальные аудиофайлы и визуальные материалы согласуются с редакционным советом, комплектуются метаданными и подготавливаются к публикации. Финальный этап связан с презентацией готовых аудиокниг, информационным сопровождением в СМИ и социальных сетях, а также подготовкой итоговой отчетности.

Практическая значимость проекта состоит в создании воспроизводимой модели цифровой репрезентации литературы малочисленного народа в современном медиапространстве. Полученный результат имеет не только локальное значение для Удмуртии, но и может быть использован как пример для других региональных и национальных инициатив, ориентированных на сохранение языков и культур в аудиоформате. В образовательной сфере аудиобиблиотека способна стать дополнительным учебным ресурсом для школ, вузов и программ по изучению удмуртского языка. В научной сфере она формирует базу для исследований в области фонетики, просодии, диалектологии, устной речи и методики преподавания. В культурно-социальной плоскости проект способствует укреплению пре-

стижа удмуртского языка, расширению аудитории национальной литературы и включению новых пользователей в пространство культурной памяти.

Таким образом, проект «Голоса удмуртской литературы» представляет собой прикладную социально-культурную инициативу, сочетающую задачи языкового сохранения, цифровой трансформации литературного наследия и расширения культурной доступности. Его реализация позволяет не только создать современный аудио-ресурс, востребованный различными аудиториями, но и сформировать эффективный механизм популяризации удмуртской литературы в цифровой среде. В условиях возрастающей роли аудиоформатов проект может рассматриваться как перспективная модель интеграции национальной литературы в актуальные медийные практики.

Тетерина Алеся Олеговна, teterina_alesya12@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Арекеева Светлана Тимофеевна, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

ПОВЕСТЬ УДМУРТСКОГО ПИСАТЕЛЯ К. П. ЧАЙНИКОВА (КУЗЕБАЯ ГЕРДА) «МАТЇ»: ГРАНИ СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И МЕДИЙНЫХ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ

Аннотация. В работе рассматривается повесть удмуртского писателя Кузебая Герда «Матї» («Матрёнушка», 1920) как объект современных интерпретаций: анализируется обсуждение произведения в формате ток-шоу («Молот-шоу» на канале «Даур ТВ»), а также представлены трактовки его визуальных воплощений (иллюстрации таких художников, как Менсадык Гарипов, Вера Штыкова и др.). Приходим к выводу, что многогранность художественных и медийных толкований способствует новому прочтению значимого классического произведения и его включению в актуальный культурный контекст.

Ключевые слова: удмуртская литература, Кузебай Герд, повесть «Матї», художественная интерпретация, медиаформаты.

В удмуртском литературоведении утвердилась мысль о том, что повесть Кузебая Герда «Матї» является сложным и многоуровневым произведением, в котором в контексте национальной культуры, на фоне природы автор рассматривает тему человеческой судьбы, место женщины в обществе и др. Повесть смешивает элементы романтизма, мифологии, фантастики и реализма, создавая уникальную атмосферу и обращая читателя к важным человеческим ценностям. Исследователи акцентируют внимание на значимости произведения Кузебая Герда для истории и культуры удмуртского народа, а также его влиянии на дальнейшее развитие национальной словесности.

Яркое, талантливое произведение Кузебая Герда «Матї» находится в призме внимания не только читателей, профессиональных литературоведов, но и раскрывается новыми гранями в разных видах художественной трактовки. Так, мы рассмотрели прочтение произведения в рамках передачи «Молот-шоу» интернет-канала «Даур ТВ», а также характер изобразительных интерпретаций.

Проект «Молот-шоу» организован редакцией литературного журнала «Кенеш» («Совет») (главный редактор – Анастасия Шумилова) и транслируется на «Даур ТВ»: это первый в мире интернет-телеканал на удмуртском языке, который, в числе прочего, служит популяризации национальной литературы и языка. Формат «Молот-шоу» нацелен на преодоление разрыва между классическим литературоведческим анализом и современной медиакультурой. Шоу стилизовано под формат «книжного клуба», где участники в неформальной обстановке обсуждают заранее выбранное произведение. Характер обсуждения произведений на «Молот-шоу» – дискуссии, которые, как правило, проходят на удмуртском языке в непринужденной, живой манере, с элементами юмора и импровизации.

Разговор участников программы был выстроен с ориентацией на ход развития действий в рассказе «Матї» и сосредоточен на ключевых проблемах, к примеру: «Спасет ли красота мир». (Цитата отсылает к роману Федора Достоевского «Идиот»).

Вообще, высказываясь о «Матї» Герда, каждый из участников обозначил интересные связи, точки пересечения с другими произведениями, персонажами, строками из стихов и др., что обогатило взгляд на удмуртский текст:

– Матї – «луч света в темном царстве» (параллель с Катериной из «Грозы» А. Островского);

– «Когда б вы знали, из какого сора / Растут стихи, не ведая стыда» (А. Ахматова);

– «Нылкышно ке тон азьын, / Чебергес адскем потэ…» («Если перед тобой женщина, / Хочется выглядеть красивее…»)[1] (Ф. Васильев. «Нылкышно ке тон азьын…» = «Если перед тобой женщина…»);

– «Сӧсыртйз, погыртйз, / Пуныез кадь жугиз» («Покалечил, свалил с ног, / Как собаку, избил») (Ашальчи Оки. «Пуны кадь ик…» = «Как собака...»);

– Прозвучала также параллель с фильмом британского режиссера Ридли Скотта «Последняя дуэль».

Ценным является наблюдение выступающих по поводу кольцевого характера повествования: повесть разделена на 10 частей, и почти в каждой из них автор-повествователь заранее предсказывает развязку событий.

Участниками разговора портретное описание Матй признано шедевром, достойным войти в золотой фонд удмуртской литературы.

Одним из обсуждаемых вопросов на передаче является следующий: почему Матй вышла замуж за Педора, который ее не защитил, а только усилил страдания? Почему она не ушла в другую деревню или к родителям? Разве у нее не было выбора?..

Возникает мысль, можно ли такую постановку считать корректной, ведь в таком случае это было бы другое произведение. «Житейское» прочтение произведения можно отнести к наивно-реалистическому.

Интересно звучит высказывание Анастасии Шумиловой, подчеркнувшей, во-первых, характерность для гердовского повествования такой черты, как недосказанность; во-вторых, чуждость для произведения постановки проблемы выбора. А. Шумилова отметила, что, на самом деле, у нее не возник вопрос, как могла бы спастись героиня. Ее убедил автор, Герд, описав ситуацию, судьбу Матй; она просто погрузилась в эту драматическую историю, приняв, что по-другому поступить было нельзя.

Таким образом, участники шоу, высказав неординарные мысли, выявив актуальные проблемы, свободно размышляя и делая при этом какие-то спонтанные открытия, пригласили зрителей передачи к заинтересованному прочтению произведения Кузебая Герда.

Что касается иллюстраций, рисунков к повести «Матй», то обложка первого издания произведения украшена стилизованными изображениями кувшинок и других водных растений – они как рамка вокруг названия книги. Это смотрится легко и уютно, как будто кусочек природы попал на обложку. Кувшинки нарисованы аккуратно, с мелкими деталями – кажется, будто они плавают в воде. Их круглые формы делают строгий текст более мягким и приятным для глаз. Вверху нарисованы две бабочки – они оживляют обложку, добавляют движения. Бабочки напоминают о свободе, лёгкости, а ещё, возможно, – о переменах, которые могут ждать героев повести. В целом обложка задаёт настроение. Она заинтриговывает и зовёт познакомиться с вотской культурой и историей, рассказанной в повести.

26 августа 2014 года на страницах газеты «Dart» в разделе «комикс» произошла удивительная встреча. Анастасия Шумилова, главный редактор журнала «Кенеш», и Вера Штыкова, талантливая художница и дизайнер, объединили усилия, чтобы представить читателям художественную интерпретацию рассказа К. Герда «Матй».

Их иллюстрации – это не просто рисунки, а последовательная визуальная повесть, бережно следующая за каждым поворотом сюжета. Первый рисунок – гимн красоте и невинности. Это фрагмент из портретного описания Матй: «Матй нылъёсмурт вал. Сяська кадь чебер вал Матй. Со сяна, номыр ас чебереныз синэз уг эркия вал» [1, с. 1] («Матй была девушкой. Как цветок, была красива Матй. Кроме нее, ничего своей красотой так глаз не радовало»). Девушка предстает перед нами, сияющей от счастья. На ней красивый удмуртский наряд, а в её длинных, густых волосах, словно в драгоценной оправе, уместилась целая деревня – все те люди, что окружали и боготворили Матй. Весь мир вращается вокруг неё одной.

Второй рисунок обрывает эту идиллию. Теперь перед нами печальный образ героини. Авторы обращаются к эпизоду: «Кема ик ӧз сяськаяськы Матй. Шуяз – жалятэк сое дэрие лёгазы. Кин-о, малы сӧриз солэсь улонзэ, нокин тодйсь ӧвӧл. Оломар но кутскизы супыльтыны. Съӧд кырныжьёс сямен, кутскизы Матйез кокчаны» [1, с. 2] («Недолго цвела Матй. Завяла – безжалостно втоптали ее в землю. Кто, зачем сломал ее жизнь – никто не знает. Всякое начали болтать. Как черные вороны,

[1] Здесь и далее переводы на русский язык наши.

начали клевать Матй»). На лице Матй – тень; глаза закрыты, чтобы не видеть боль унижения. На её голове вместо девичьей косы – терновый венец, ставший символом мученичества. А вокруг – безликая, осуждающая толпа. Безымянные, безликие люди тычут пальцами в невинную девушку

Третий рисунок пропитан ужасом и болью, иллюстрируя строки: «Бызиз Матй Педорлы. Ӧжыт улыса, паймоно кадь, кутскиз Педор Матйез маин сюрем жугыны. Огпол ӵукна ышиз Матй. Вань калыклэсь юаз Педор. Нокин но Матйез адзымтэ, уг тодо. Сое утчаны ветлйзы быдэс гуртэн» [1, с. 4] («Вышла замуж Матй за Федора. Немного времени прошло, как Федор начал избивать Матй всем тем, что под руку попадется. Одним утром Матй пропала. Всех расспросил Федор. Никто не видел Матй, не знают. Искать ее всей деревней ходили»). В глазах Матй изображен неподдельный ужас, по щеке скользит одинокая слеза. Гигантский кулак, принадлежащий, вероятно, мужу Педору, заносится для удара над её измученным лицом. А на заднем плане, в жутком оцепенении, застыли родители Матй. Они стоят в стороне, безучастно наблюдая за избиением дочери, не смея вмешаться.

И, наконец, четвёртый рисунок – момент обретения потерянной души: «Кема утчазы тэлетй, шедьтйзы Матйез. Матй, кый сямен, оломар быдза пужым котыртй бинялляськем. Матйез керттылыса, визьтэммем калыкез возён коркае нуыса кошкизы. Оломалы Матй туж бӧрдыса кошкиз… Озьы быриз Матй. Озьы быризы, дыр, тросэз удмурт нылъёс» [1, с. 14] («Долго искали по лесу, нашли Матй. Матй, как змея, обвилась вокруг большой сосны. Связали Матй, увезли в место, где держали безумных. Почему-то Матй очень сильно плакала… Так сгинула Матй. Так, наверно, сгинули многие удмуртские девушки»). На этой иллюстрации нарисован момент, когда люди нашли изменившуюся Матй. Она без одежды; находясь на вершине дерева, как будто слилась с ним. А волосы девушки как будто соединились с облаками. Люди же внизу стоят с вилами и топорами, пытаясь достать до нее. Так, через линии и тени А. Шумиловой и В. Штыковой завершается история Матй – трагедия, в которой отразились судьбы многих удмуртских девушек.

Известный удмуртский художник и график Менсадык Гарипович Гарипов также создал иллюстрацию к финальной части рассказа Герда «Матй». Работа хранится в Удмуртском республиканском музее изобразительных искусств им. А.П. Холмогорова. Что особенного в визуальном решении художника? На этом рисунке изображено величественное, устремленное ввысь дерево. Ветви дерева пышные, густые, они словно обнимают пространство вокруг. Как можно увидеть, обнаженная героиня находится на дереве. К ней подбираются двое мужчин, третий – стоит на лестнице. Очевидно, что мужчины настроены решительно. Таким образом, шансов спастись у беглянки нет. В иллюстрации четко проявляется гендерный аспект: женщина преследуема мужчинами. Если представители сильного пола двумя руками ухвачены за дерево, то Матй, находясь в своей природной стихии, как будто бы парит над преследователями, легко поддерживая себя одной рукой.

В 2012 году в 3-м номере молодежного журнала «Инвожо» была опубликована русскоязычная версия повести «Матй» в переводе Альберта Вазихова. Переводчик определил жанр произведения как «эротическая новелла». В связи с этим, текст сопровождается фотографиями обнаженных девушек. На наш взгляд, и жанровая номинация, и изобразительный фон не согласуются с идейно-художественным своеобразием произведения. Дело в том, что и переводчик, и автор дизайна стремятся использовать «ходовые» способы популяризации рассказа-повести. Конечно же, здесь свою роль играет настроенность на целевую аудиторию журнала – молодежь.

Обобщая, заметим, что художественная интерпретация повести «Матй» многогранна: она включает в себя современные медиаформаты (ток-шоу), а также широкий спектр визуальных решений – от живописи и графики до дизайна книги. Все эти элементы способствуют новому прочтению классического произведения и его интеграции в современный культурный контекст.

Список литературы

1. Чайников К. П. Матй: одйг удмурт ныллэн улэмез. Сарапул: [Б. и.], 1920. 15 б. На удмурт. яз.

2. Шумилова А., Штыкова В. Матй: илл. // Dart. Молодежное приложение республиканской газеты «Удмурт дунне». – Ижевск, 2014. 26-тй гудырикошконэ.

3. Герд К. Матй: эротическая новелла / пер. А. В. Вазихов // Инвожо. – Ижевск, 2012. – № 3. С. 28–31.

4. Гарипов М. Г. Рисунок, иллюстрация к повести Кузебая Герда «Матй». – URL: https://goskatalog.ru/portal/#/collections?id=44643430 (дата обращения: 01.04.2026).

5. Молот-шоу на Даур ТВ (Кузебай Герд «Матй»). – URL: https://vk.com/im/convo/515003028?entrypoint=list_all&z=video-63121683_456240948%2F81c1f0e0d592ff17cb (дата обращения: 05.03.2026).

Эсенкулова Виктория Владимировна, esenkulovav@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Вахрушев Александр Алексеевич, д. филол. н., профессор, Удмуртский государственный университет

РОССИЯ ГЛАЗАМИ ИНОСТРАНЦЕВ: ПО СТРАНИЦАМ ИНТЕРНЕТ-СМИ

Аннотация. В статье исследуется образ России в глобальном информационном пространстве и роль интернет-СМИ в коррекции устойчивых стереотипов о стране. Актуальность исследования обусловлена сохраняющимся разрывом между распространёнными клише и реальными впечатлениями иностранцев, посетивших Россию. Публикации в интернет-СМИ помогают разрушать устаревшие представления и формировать более объективное и многомерное восприятие страны. Сделан вывод, что освещение мнений иностранцев в СМИ способствует улучшению международного имиджа страны, развитию туризма и межкультурного диалога.

Ключевые слова: образ России, стереотипы, «мягкая сила», интернет-СМИ, впечатления иностранцев, межкультурный диалог.

Имидж России на внутреннем и международном уровнях постоянно претерпевает изменения под влиянием внешнеполитических, социально-культурных и экономических обстоятельств [1].

Образ России в информационном пространстве долгое время формировался под влиянием устойчивых стереотипов: медведи на улицах, балалайки, мрачные и недружелюбные люди, суровый климат и вечная зима.

Что же такое стереотип? Согласно «Большому толковому словарю русского языка», стереотип – это привычное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта [2, с. 1267].

Однако современные публикации в интернет-СМИ демонстрируют иную картину: реальные впечатления иностранцев, посетивших страну, часто кардинально отличаются от этих клише. Многие отмечают, что ожидали худшего, но после поездки их мнение меняется – вместо стереотипов приходит восхищение архитектурой, культурой и гостеприимством.

В 2025 году Центр стратегических разработок провёл опрос среди более чем 7 000 путешественников старше 18 лет из Саудовской Аравии, Китая, ОАЭ, Омана и Индии. Результаты показали, что большинство респондентов хотят побывать в России хотя бы один раз. Иностранные туристы отмечают уникальную природу России, интересные города и достопримечательности, дружелюбие и доступные цены. Помимо традиционно популярных Москвы, Санкт-Петербурга и Казани, иностранцы выделили Калининград, курорты Краснодарского края, города Северного Кавказа, Сибири и Дальнего Востока, маршруты «Золотое кольцо», «Серебряное ожерелье» [3].

Важную роль в формировании современного образа России играют иностранные блогеры. Например, популярный блогер из Великобритании Уилл Эггертон путешествует по странам СНГ и делится впечатлениями в социальных сетях. Он пробует национальную кухню, исследует малопопулярные среди туристов города и рассказывает о жизни в СНГ-пространстве. Примечательно, что на родине он проводит меньше времени, чем в России. А в конце 2025 года Уилл осуществил давнюю мечту отправиться в путешествие по российским городам, где его познакомили с самобытной тувинской культурой, показали мощь и великолепие Байкала, а еще научили правильно есть сибирские пельмени – с чесночным соусом вместо варенья [4].

В контексте изучения имиджа страны особую роль играет концепция «мягкой силы» (soft power), предложенная американским политологом Джозефом Наем. Согласно этой теории, государство может достигать внешнеполитических целей не через принуждение, а за счёт привлекательности своей культуры, ценностей и политики. Ключевыми ресурсами «мягкой силы» выступают: культура (включая искусство, традиции, язык), политические ценности и открытость общества, внешняя политика, воспринимаемая как легитимная и справедливая [5].

В современных условиях важнейшим инструментом реализации «мягкой силы» становятся медиа, в том числе интернет-СМИ и социальные сети, которые позволяют транслировать позитивный образ страны широкой международной аудитории.

Анализ публикаций в СМИ позволяет выделить ряд ярких примеров, подтверждающих изменение восприятия России. Так, в интернет-журнале «ПСЖР» от Авиасейлс опубликована статья о Диего Родригесе из Испании, который заинтересовался Россией ещё в школе, изучая революцию 1917 года. С 2024 года он посетил Москву, Санкт-Петербург, Казань, Нижний Новгород и Калининград, а в планах у него – поездка в Екатеринбург. Диего отмечает возможность знакомиться с разными людьми, высокий уровень сервиса и впечатляющее метро в Москве и Санкт-Петербурге. Из минусов он выделяет погоду: по сравнению с солнечной Испанией российские города кажутся ему пасмурными и унылыми [6].

Ещё один пример – материал РИА Новости «Русские живут как короли», где несколько американцев делятся своими впечатлениями от поездки в Россию. Пабло обратил внимание на ухоженность россиян: «Женщины – ухоженные, мужчины – опрятные. Красота! Виден контраст между старшим поколением и молодёжью. Пожилые одеты просто, без моды, а молодёжь – стильная, яркая». Энтони удивлён обилием магазинов, кафе, ресторанов и кофеен. Другие респонденты отмечают безопасность Москвы, восторг от русской кухни и просторные квартиры с балконами, лоджиями, стиральными машинами и ваннами [7].

Публикации «Удмуртской правды» также иллюстрируют этот тренд: с 2026 года газета ежемесячно выпускает материалы в рубрике «Удмуртия – наш общий дом», посвящённой году единства народов России. В одном из материалов студентка Удмуртского государственного университета из Индонезии Реса Тиара Хоирунниса делится своими впечатлениями об Удмуртии. Ей нравится погода независимо от сезона, но при этом она отмечает, что ей не хватает лёгкости и спонтанности в общении с жителями республики и страны [8].

Анализ публикаций позволяет выделить основные темы, чаще всего освещаемые в интернет-СМИ. Среди ключевых тем, которые чаще всего освещаются архитектура и достопримечательности, общественный транспорт, безопасность, сервис и инфраструктура, русские люди, быт и жильё, культура и национальная кухня.

Интернет-СМИ играют ключевую роль в разрушении стереотипов о России. Они публикуют личные истории иностранцев, делая образ страны более живым. Визуальный контент – фото и видео, которые показывают красоту городов и природы, – дополняет текстовые материалы. Акцент на положительных аспектах, таких как безопасность, сервис и культура, сочетается с предоставлением слова самим иностранцам: они делятся своими впечатлениями от страны. Медиа создают платформу для диалога между россиянами и зарубежными гостями.

Дальнейшее освещение мнений иностранцев в СМИ может способствовать улучшению международного имиджа России, развитию туризма и культурного обмена, а также укреплению взаимопонимания между народами. Публикации в интернет-СМИ о том, как иностранцы видят Россию, демонстрируют важный сдвиг в восприятии страны. Личные истории зарубежных гостей, их искренние впечатления и эмоции помогают показать Россию как современную, безопасную и гостеприимную страну. Дальнейшее развитие этого направления в журналистике может сыграть значительную роль в укреплении международного имиджа России и развитии межкультурного диалога.

Список литературы

1. Горбушина О. П. Когнитивный имидж России и медиа // Мир науки. Педагогика и психология. 2024 – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-imidzh-rossii-i-media (дата обращения: 08.04.26).

2. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка.– СПб.: Норинт. 2000. – С. 1267.

3. За что иностранцы любят Россию // RussPass: [сайт] – URL: https://mag.russpass.ru/business/rubric/biznes/za-chto-inostrancy-lyubyat-rossiyu (дата обращения: 08.04.26).

4. Родом из Британии, живет в Беларуси, влюблен в Россию: приключения «зеленого блогера» // Sputnik Беларусь: [сайт] – URL: https://sputnik.by/20251018/rodom-iz-britanii-zhivet-v-belarusi-vlyublen-v-rossiyu-priklyucheniya-zelenogo-blogera-1100807880.html (дата обращения: 08.04.26).

5. Наумов А.О., Белоусова М.В. Эволюция концепции «мягкой силы» Дж. Ная: от рождения идеи до наших дней // Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество). 2022. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-kontseptsii-myagkoy-sily-dzh-naya-ot-rozhdeniya-idei-do-nashih-dney (дата обращения: 08.04.26).

6. Как испанец путешествовал по России: морозы, языковой барьер и лучшее в мире метро // ПСЖР: [сайт] – URL: https://www.aviasales.ru/psgr/article/puteshestviye-ispantsa-po-rossii (дата обраще-

ния: 08.04.26).

7. Русские живут как короли: американцы назвали Москву «городом будущего» // РИА Новости: [сайт] – URL: https://ria.ru/20250705/moskva-2027176852.html (дата обращения: 08.04.26).

8. Тиара с острова Ява: как живет в Удмуртии девушке из Индонезии // Удмуртская правда: [сайт] – URL: https://udmpravda.ru/rubrics/stati/647096-tiara-s-ostrova-yava-kak-zhivet-v-udmurtii-devushke-iz-indonezii-/?sphrase_id=554150 (дата обращения: 08.04.26).

ИНСТИТУТ ИСКУССТВ И ДИЗАЙНА

Вахрушева Анастасия Васильевна, ananastya.2020@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Горячева Татьяна Анатольевна, доцент, к. филол. н., Удмуртский государственный университет

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРАКТИКЕ ДШИ

Аннотация. Работа посвящена проблеме реализации межпредметных связей в ДШИ. В исследовании рассматривается значение интегративного подхода в музыкальном образовании как условия формирования целостного музыкального мышления, аналитических способностей, художественного вкуса и устойчивости мотивации к обучению.

Особое внимание уделяется взаимодействию музыкально-теоретических дисциплин и специальности. В работе анализируются проблемы разобщённости учебных программ, снижающие осмысленность восприятия музыкального материала учащимися.

Теоретическая часть раскрывает возможности использования интонационной семантики и музыкально-психологических архетипов в процессе обучения, а также их роль в формировании понимания художественного содержания музыкального произведения. Практическая часть включает разработку упражнений, задания и методических рекомендаций, направленных на интеграцию теоретических дисциплин и исполнительской практики.

В работе доказана эффективность применения межпредметных связей в образовательном процессе ДШИ. Предложенные задания и рекомендации способствуют развитию музыкально-образного мышления, осознанного подхода в исполнительстве, повышению уровня подготовки учащихся и их интереса к обучению музыке.

***Ключевые слова*:** сольфеджио, межпредметные связи, ДШИ, интегративный подход, интонационная семантика.

Актуальность темы определяет необходимость формирования у учащихся ДШИ разносторонних навыков и компетенций, требуемых современной жизнью. В этих условиях начальное детское музыкальное образование должно быть нацелено не только на развитие исполнительских навыков. Оно, даже на раннем этапе, должно тяготеть к системности. Это подразумевает изучение в ДШИ целого ряда теоретических дисциплин: музыкальной литературы, сольфеджио, элементарной теории музыки, а также контакты учащихся с такими «взрослыми» дисциплинами, как история музыки, история искусств, гармония. Связь с этими предметами не просто расширяет их кругозор, но знакомит их с историческим контекстом исполняемых музыкальных произведений, культурными особенностями и эстетическими ценностями их времени, а также расширяет и развивает эмоциональный мир ребёнка, прививает ему вкус к творческой деятельности.

Обнаруженные в процессе работы над произведением межпредметные связи способствуют более эффективной работе над произведением, выстраиванию его логичной и самостоятельной интерпретации. Знакомство с историческими особенностями эпохи может сделать для ребёнка процесс обучения более осмысленным и интересным, стимулировать его любознательность и мотивацию учиться, развивать эстетический вкус и культурную грамотность.

Установление межпредметных связей существенно развивает аналитические способности детей. Это особенно важно для будущих профессионалов, которым необходимо не только владеть инструментальной техникой, но и умением увидеть и создать целостную картину в исполняемом произведении.

В условиях современного мира, где междисциплинарный подход давно утвердил себя в науке и искусстве, показ и изучение межпредметных связей в рамках курса ДШИ – важнейшая и перспективная цель детской музыкальной педагогики.

Степень разработанности темы: тема межпредметных связей в детских школах искусств (далее – ДШИ) начинает набирать популярность, однако на данный момент существуют лишь различные статьи и методические разработки в этой сфере. В дипломной работе для большего понимания, улавливания специфики того или иного предмета упор сделан на учебные пособия по методике преподавания теоретических дисциплин, сольфеджио и музыкальной литературы, а также по методи-

ке преподавания фортепиано. Среди основных можно выделить «Методика преподавания музыкально-теоретических дисциплин» Л.Фаттахова, Е.Комарова, «Методика обучения игре на фортепиано» А.Д. Алексеева, «Обучение игре на фортепиано» Г.М. Цыпина. Также важным источником послужила книга Д.К. Кирнарской «Классическая музыка. Средневековье. Ренессанс. Барокко. Классицизм», благодаря которой была разработана «инструкция» по знакомству учащихся с канонами классицизма.

Цель: показать эффективность внедрения в практику ДШИ принципов межпредметных связей изучаемых детьми дисциплин.

Задачи:

– подготовить комплексы заданий для учащихся на уроках специальности;

– подготовить комплексы заданий и упражнений для учащихся на уроках сольфеджио;

– подготовить рекомендации для педагогов музыкально-теоретических дисциплин по внедрению практики обнаружения межпредметных связей в рассматриваемых сочинениях.

Основное содержание работы

Работа состоит из Введения, двух глав и Заключения.

1 глава рассматривает принципы установления межпредметных связей на занятиях музыкально-теоретическими дисциплинами, музыкальной литературой и сольфеджио.

2 глава рассматривает процесс поиска межпредметных связей в работе над произведением на уроке по специальности.

Заключение подводит итоги и доказывает эффективность предлагаемой в работе методики.

Первая глава посвящена реализации межпредметных связей на уроках музыкально-теоретических дисциплин, а именно сольфеджио.

Теоретические дисциплины – сольфеджио и музыкальная литература априорно связаны. На уроках сольфеджио учащиеся изучают элементы музыкального языка – интервалы, аккорды, лады, ритмические рисунки. В признанных шедеврах композиторов, изучаемых ими на уроках музыкальной литературы, они предстают как «строительные элементы» ярких художественных образов, имеющих конкретное смысловое наполнение.

Однако, уделяя время и внимание анализу выразительных средств, изучая на сольфеджио строение интервалов, трезвучий с обращениями, септаккордов, преподаватели редко фокусируют внимание детей на том, какой смысл они несут, как и для выражения каких эмоций используются в сочинениях композиторов разных стилей. В итоге, рассмотрению смысловой стороны сочинений не уделяется достаточного внимания, отчего музыка частью детей не воспринимается источником неповторимой эмоциональной художественной информации.

Задача ДШИ на раннем этапе обучения – показать детям коммуникативные возможности музыки, её интеллектуальное и эмоциональное богатство и разнообразие. Это требует определённой синхронизации работы преподавателей сольфеджио и музыкальной литературы и гибкого отношения к программам обучения.

Начать этот процесс было бы логичнее с усвоения детьми мелодических канонов классицизма. Это – одна из главных задач на начальном этапе обучения, так как интонационные каноны классицистов, базирующиеся на архетипических интонациях – основа музыкального языка Европы XIX–XX веков.

В работе за основу взяты музыкально-психологические архетипы по Д. К. Кирнарской. Главная характеристика архетипа – универсальность его образа, состояния или действия, повторяющегося в культуре и вызывающего узнаваемую эмоциональную реакцию. В европейской музыке Д. Кирнарская выделяет целую систему архетипов: призыва, прошения, игры, медитации [10]. Все они являются интонационным обобщением исторически сложившихся типов общения людей и, поэтому, легко воспринимаются и понимаются слушателями всех возрастов. Далее, по данным архетипам, в работе представлены разработанные упражнения и рекомендации.

Преподаватель сольфеджио, направляющий внимание учеников на интонационное смыслосодержание тем, получает возможность вносить в свои занятия элементы эвристики, деятельности исследовательской. Для занятий сольфеджио такая деятельность не характерна, но очень привлекательна для детей. Таким образом, традиционные для уроков сольфеджио интервальные упражнения, интегрированные с музыкально-психологическими архетипами, обеспечат детям прочную связь теоретических знаний с субъективными ощущениями и практическим музицированием. Такой подход позволит ученикам увидеть и понять интервал не как абстрактную теоретическую единицу, а как живой выразительный элемент, выполняющий определённую художественную и конструктивную функцию.

Развитие их музыкального слуха будет идти параллельно с развитием музыкального сознания, формируя у школьника осмысленный подход к интерпретации музыкальных произведений.

Также важной задачей, которую должен решать предмет сольфеджио, является формирование навыков правильного интонирования. Для большинства учащихся существенным затруднением в интонировании является непонимание ими структуры музыкальной темы. Они не ощущают её естественного членения на предложения, фразы, мотивы. Научить их осознанному, выразительному вокальному интонированию с пониманием структуры мелодии – одна из главных задач педагога-сольфеджиста. Освоение детьми навыков грамотной фразировки, как наиболее важного, смыслообразующего фактора музыкального исполнения не только существенно облегчит работу над агогикой преподавателя специального инструмента, но и поможет ученику в понимании содержания произведения. В первой главе даны рекомендации по работе над формированием навыков правильного интонирования.

Вторая главая посвящена межпредметным связям на уроках специальности. В ней представлен ряд упражнений, традиционных для уроков сольфеджио, но который можно эффективно интегрировать в процесс обучения на уроках фортепиано посредством изменения их цели, например, пение тем разучиваемых произведений. Это эффективный приём, направленный не только на развитие музыкального слуха и внутреннего слухового представления, как на уроке сольфеджио, но в первую очередь на поиск варианта правильной, грамотной агогики. Данный метод на специальности формирует осознанное отношение к структуре темы, позволяет выделить её главные смыслосодержащие мотивы, активизирует слуховое внимание и направляет его на поиск наиболее подходящего для темы туше и точность исполнения рекомендованных редактором/автором штрихов. Также в работе представлены ритмические, тональные упражнения.

Проведённая работа подтвердила значимость и актуальность проблемы реализации межпредметных связей в системе музыкального образования в детских школах искусств. В условиях современного образования, ориентированного на формирование целостной, всесторонне развитой личности, особую важность приобретает интегративный подход к обучению, который обеспечивает взаимосвязь теоретических знаний и исполнительских навыков.

В рамках данной выпускной квалификационной работы были проанализированы программы музыкально-теоретических учебных дисциплин (сольфеджио и музыкальная литература), в которых были выявлены противоречия и проблемы, возникающие в процессе обучения. В частности, установлено, что разобщённость учебных программ, несогласованность содержания дисциплин, а также преобладание формально-технологического подхода в преподавании сольфеджио нередко приводят к утрате учащимися интереса к обучению, снижению уровня мотивации и недостаточному пониманию художественного смысла музыкального произведения.

Особое внимание в работе было уделено обоснованию необходимости формирования у учащихся системного музыкального мышления, основанного на осознании взаимосвязи элементов музыкального языка, историко-культурного контекста и исполнительской практики. Было показано, что межпредметные связи способствуют интеграции знаний, развитию аналитических способностей, формированию художественного вкуса и эмоционально-ценностного отношения к музыке.

В теоретической части исследования были рассмотрены основные направления реализации межпредметных связей в рамках дисциплин сольфеджио, музыкальная литература и специальность. Также была выявлена роль интонационной семантики и музыкально-психологических архетипов как универсального средства понимания содержания музыкального произведения. Обращение к интонационным архетипам позволяет учащимся на ранних этапах обучения осваивать смысловую сторону музыкальной речи, воспринимать музыкальные произведения как форму художественной коммуникации.

Практическая часть работы включала разработку комплекса упражнений, заданий, методических рекомендаций, направленных на интеграцию учебного материала различных дисциплин. Предложенные формы работы (анализ интонационной структуры, фразировки, ритмических и ладотональных особенностей произведения, сопоставление музыкального и речевого интонирования, использование репертуара специальности на теоретических дисциплинах и другие) способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, развитию их слухового опыта и формированию осознанного исполнительского подхода.

Результаты разработанной методики в педагогической практике показали её эффективность. Учащиеся, обучающиеся с опорой на межпредметные связи, демонстрируют более высокий уровень подготовки, знаний, запоминания, усваивания материала. У них развивается музыкально-образное

мышление, а также повышается интерес к занятиям как по специальности, так и по теоретичеким дисциплинам.

Следует подчеркнуть, что реализация межпредметных связей требует от педагога высокого уровня профессиональной подготовки, гибкости и готовности к творческому взаимодействию с коллегами. Эффективность данного подхода во многом определяется согласованностью действий преподавателей различных дисциплин, а также адаптацией учебных программ с учётом принципов интеграции.

Таким образом, в ходе исследования была достигнута поставленная цель - доказана эффективность внедрения межпредметных связей в образовательный процесс ДШИ. Решены поставленные задачи, включающие анализ существующей практики, выявление проблем, разработку рекомендаций для педагогов и упражнений для учащихся по предметам музыкально-теоретичеких дисциплин и специальности.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой более детализированных программ интегрированного обучения, созданием учебно-методических комплексов. В целом, внедрение межпредмтеных связей следует рассматривать как одно из ключевых направлений развития современной музыкальной и не только педагогики, обеспечивающее переход от фрагментарного усвоения знаний к формированию целостного художественного мышления и полноценного музыкального восприятия.

Межпредметная связь должна являться неотъемлемой частью в ДШИ, так как она оказывает огромное влияние на развитие музыканта-профессионала, прекрасно владеющего своим ремеслом. Она даёт учащемуся развиваться всесторонне с интересом и большим пониманием смысла обучения.

Список литературы

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие / А. Д. Алексеев. - 3-е изд., доп. – Москва : Музыка, 1978. – 288 с.

2. Бояркина М. Д. Роль межпредметных связей в обучении музыканта-исполнителя: методическая работа // Музыкальная школа № 11: официальный сайт. – URL: https://musicschool-11.ru/wp-content/uploads/2019/04/Rol-mezhpredmetnyih-svyazey-v-obuchenii-muzyikanta_red.pdf (дата обращения: 17.11.2025).

3. Быкасова Л. В., Подберезный В. В., Панова В. А., Гармаш С. В., Кононова О. А. Теоретические подходы в обучении // ЦИТИСЭ: электронный научный журнал. 2019. – URL: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2019/05/%D0%91%D1%8B%D0%BA%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%9B.%D0%92._%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf (дата обращения: 13.11.2025).

4. Глухова И. Н. К вопросу о межпредметных связях в ДШИ и ДМШ: методическая разработка // Prodlenka.org: образовательный портал. 2023. – URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/566502-k-voprosu-o-mezhpredmetnyh-svjazjah-v-dshi-i- (дата обращения: 13.11.2025).

5. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио: учеб. пособие / Е. В. Давыдова. – Москва : Музыка, 1975. – 160 с.

6. Кирнарская Д. К. Классическая музыка для всех. Средневековье. Ренессанс. Барокко. Классицизм / Д. К. Кирнарская. – Москва : Слово, 2025. – 432 с.

7. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – Москва : Композитор, 1993. – 262 с. - ISBN 5-85285-075-6

8. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. 5-е изд. – Москва : Музыка, 1988 – 240 с.

9. Фаттахова Л. Р. Методика преподавания музыкально-теоретических дисциплин: учеб. пособие / Л. Р. Фаттахова, Е. Э. Комарова. – Омск : Издательство Омского государственного университета, 2013. – 100 с.

10.Фахуртдинова Р. А. Реализация межпредметных связей (исполнительских и музыкально-теоретических дисциплин) - залог успеха обучения и воспитания обучающихся на уроках фортепиано в ДШИ // Infourok.ru: образовательный портал. 2018. – URL: https://infourok.ru/realizaciya-mezhpredmetnih-svyazey-zalog-uspeha-obucheniya-i-vospitaniya-obuchayuschihsya-na-urokah-fortepiano-dshi-3464084.html (дата обращения: 19.11.2025).

11.Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие / Г. М. Цыпин. – Москва : Просвещение, 1984. – 176 с.

Гребенкина Анастасия Алексеевна, AssGA2000@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Рыжкова Наталья Викторовна, доцент, к.и.н., Удмуртский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ МЕТОДОМ ПРОЕКТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации проектной деятельности у студентов, обучающихся на художественных специальностях в контексте формирования духовно-нравственных и патриотических ценностей. Метод проектов анализируется как один из эффективных инструментов, позволяющих формировать необходимые компетенции у обучающихся.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, метод, проект, студент, ВУЗ.

В современном мире остро встает вопрос о патриотическом и духовно-нравственном воспитании молодого поколения. «Патриотизм призван дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формирование в России единого гражданского общества», говорится в документе «Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации» [1]. ВУЗ, как один из ключевых институтов, наравне с институтом семьи, должен принять непосредственное участие в формировании патриотизма и духовно-нравственных ценностей у студентов, потому что: «образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплоченность перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [2] – в своей статье говорит Данилюк.

Одним из инструментов профессиональных навывков у студентов может выступать проектная деятельность. Анализируя особенности проектной деятельности в ВУЗах, обратимся к следующим характеристикам:

– *Решение актуальных проблем:* одна из главных характеристик проектной деятельности в ВУЗе – это ориентация на решение актуальных задач. Проекты, направленные на воспитание патриотизма и духовно-нравственных ценностей, должны ориентируются на решение задач, связанных с историей страны, ее много культурностью и традициями. Такие проекты будут посвящены изучению и сохранению традиций народов России, что поспособствует формированию у студентов чувства гордости и уважения к стране.

– *Синтез дисциплин:* проекты зачастую требуют привлечения знаний из разных областей науки и искусства. Подобная работа на стыке нескольких дисциплин позволит студентом развить: системное мышление, освоить новые подходы к решению проблем. В патриотическом воспитании проектная деятельность может делать упор на гуманитарные науки, в проект интегрируются такие дисциплины, как: литература, история, обществознание, искусствоведение и т. д. Благодаря этому обучающиеся глубже погружаются в духовные и философские основы, из которых произрастают традиционные ценности России, проникаются уважением к национальным ценностям всех народов.

– *Коммуникация:* немаловажный опыт проектная деятельность дает в контексте коммуникации, она позволяет студентом сплотиться в одну команду, чтобы решить поставленную перед ними задачу.

– *Самостоятельность и инициативность:* умение самостоятельно определять цели, ставить перед собой задачи, планировать время, рассчитывать риски способствует развитию таких личностных качеств, как ответственность, честность, трудолюбие, уважение к другим, такие качества в свою очередь являются основой патриотизма.

– *Воспитательный потенциал:* проектная деятельность в ВУЗах будет носить, прежде всего, образовательный и воспитательный характер. Одна из задач такого метода обучения – это воспитание студента, который будет уважительно относиться к себе, другим, к своей Родине.

– *Безопасная среда:* неудача при выполнении учебных проектов не станет критической. Проектная деятельность в ВУЗах позволит студентам толерантно относиться и к своим и чужим неудачам.

– *Синтез с учебным процессом:* проекты могут стать частью курсовой или дипломной работы. Это придаст исследованию большей глубины, поможет объединить теоретические знания с практиче-

скими навыками и нравственными установками. Студент не просто получают знания, он начинает понимать ценность этих знаний.

– *Привлечение экспертов и кураторов из профессиональной среды:* поспособствует процессу обучения выйти на уровень выше, где обучающиеся становятся частью общественной жизни, формируя активную гражданскую позицию.

– *Эффективная оценка результатов:* может выражаться в научных публикациях, патентах, программных продуктов, участии конкурсах, грантах.

– Творческие проекты *характеризуются не столько конечным продуктом, сколько самим процессом осмысления культурного наследия и формирования гражданской позиции.* Основным результатом здесь будет являться глубокое понимание и приобщение к традициям. Именно внутренний рост становиться итогом, который может компенсировать затраченные ресурсы. Здесь ВУЗ играет роль творческой среды, где обучающиеся могут свободно экспериментировать с эскизами, разными материалами и форматами подачи и т. д. [4].

Подводя итоги, можно сказать, что проектная деятельность в ВУЗах, в том числе и творческой направленности, является эффективным инструментом, который поможет сформировать у студентов профессиональные навыки, а так же поспособствует личностному росту, самостоятельности, креативности. Он позволяет сочетать теоретическое обучение с практической деятельностью, развивать критическое мышление, коммуникативные навыки и личностные качества [3].

Метод проектов также может рассматриваться как эффективный инструмент формирования духовно-нравственных и патриотических ценностей у студентов в ВУЗе. Рассмотрим основные характеристики и особенности проектной деятельности, которая направлена на развитие духовно-нравственных и патриотических ценностей, у студентов, обучающихся на творческих специальностях, в частности для студентов художественных направлений. Итак, проектная деятельность будет способствовать:

– *формированию гражданской позиции* и социальной ответственности. Исследования студентов должны быть посвящены актуальным социальным проблемам и поднимать важные вопросы, которые ставит современность. Такие проблемы будут отражать идеи нравственных идеалов, таких как: добро, милосердие, толерантность, любовь к Родине, уважение к старшим. Художественные образы в этом случае трансформируются в мощное средство трансляции этих идей;

– р*азвитию симпатии и уважительного отношения к другим культурам*. Студенты- художники могут изучать и отражать в своих работах культурное многообразие всей страны, демонстрируя взаимосвязь различных культур, подчеркивая общие человеческие ценности;

– *формированию личной системы ценностей через творческий путь.* Подразумевается глубокое осмысление своих работ, над тем, какие идеи они несут и как их воспримет публика. Подобный подход позволит сформировать у студентов собственные системы нравственных ориентиров.

Таким образом, проектная деятельность объединяет образовательный и воспитательный потенциал, благодаря чему, студенты не только осваивают новые знания, умения и навыки, но и развивают важные ценностные качества и установки, такие как патриотизм, нравственность и духовность, гражданственность.

Он формирует у студентов не только профессиональные компетенции, но и ключевые личностные качества: ответственность, честность, трудолюбие и активную гражданскую позицию. Такой подход готовит не просто специалистов, а достойных граждан, готовых к ответственному служению своей стране.

Список литературы

1. Концепция патриотического воспитания граждан Российской федерации: одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросом военнослужащих, граждан, уволеных с военной службы, и членов их семей (протокол № 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г.). – Москва, 2003.

2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. - Москва : Просвещение, 2014. – 24 с.

3. Будняя О. Н. Формирование патриотического сознания у студентов в сфере профессионального образования через внедрение национально-регионального компонента в преподавание английского языка (на примере Пятигорского государственного университета) / О. Н. Будняя, С. Б. Цолоева, Т. А. Ширяева // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 2(71). С. 387–394.
DOI: 10.25683/VOLBI.2025.71.1292.

4. Нагорный Д. О. Проектная деятельность в вузе: особенности, проблемы, технологии управления / Д. О. Нагорный, С. М. Щербаков // Информатизация в цифровой экономике. – 2021. – Т. 2, № 4. – С. 167–180. – DOI 10.18334/ide/2/4/113393/ - EDN LCTQFG.

5. Шпиро Л. А Проектный подход в формировании патриотизма российского студенчества: субъекты, технологии и результаты. / Л. А. Шпиро, К.В Ячменник, И. В. Мирошниченко // Южно-российский журнал социальных наук. – 2025. – Т. 26, №. 4. – С. 19–40.

Ерохин Артем Игоревич, ea.rtyom42@gmail.com , Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Первина Любовь Ивановна, доцент, Удмуртский государственный университет

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ВЕБ-ДИЗАЙНА

Аннотация. Найти уникальные стороны веб-дизайна, выделяющие его в отдельную категорию дизайна. Был сделан обзор возникновения, развития и изменения дизайна веб среды по мере совершенствования техники. В результате исследования были найдены функциональные (связь документов через гипертекст, мультимедийные возможности, соотношение сторон экранов мониторов и т. д.) и эмоциональные (необходимость быстрого доступа к информации) требования, сформировавшие современный веб-дизайн.

Ключевые слова: веб-дизайн, дизайн, интернет, всемирная паутина.

1. Появление интернета

Когда мы говорим об истории веб-дизайна, невозможно не упомянуть историю появления интернета. Истоки всемирной паутины уходят в 1960-е годы, когда исследовательские организации и университеты стали искать способы связи компьютеров для передачи данных и совместной работы. В 1969 году Министерство обороны США представило первый прототип интернета – ARPANET. На его запуск потребовалось более 10 лет.

До 1980-х годов интернетом пользовались только сотрудники научных организаций, но с начала 80-х, благодаря распространению персональных компьютеров, сети стали доступны и для частного пользования. Интернет тогда использовался в основном для общения по электронной почте.

2. Появление всемирной паутины. 1989–1991

Теоретические основы веба были заложены в 1945 году Ванна́вером Бушем разработал концепцию Memex – вспомогательных механических средств «расширения человеческой памяти». Memex – устройство, в котором человек хранит все свои книги и записи (а в идеале и все свои знания, поддающиеся формальному описанию) и которое выдаёт нужную информацию с достаточной скоростью и гибкостью [1]. Следующим значительным шагом на пути ко Всемирной паутине было введение Тедом Нельсоном теоретического термина гипертекст в 1965 году. Гипертекст – это вид текста возможный только в электронном виде. Он содержит ссылки на другой текст, к которому читатель может получить мгновенный доступ. Гипертекстовые документы взаимосвязаны посредством гиперссылок, которые, как правило, активируются щелчком мыши, нажатием определенной комбинации клавиш или касанием экрана. В контексте реализации во Всемирной паутине гипертекст обеспечивает удобную публикацию информации в сети Интернет.

В мае 1989 года британский учёный Бернерс-Ли решил реализовать эти идеи на практике. Он представил в ЦЕРН (Европейская организация по ядерным исследованиям), где тогда работал своё предложение и к концу 1990 года реализовал рабочую систему, включавшую браузер под названием WorldWideWeb (название впоследствии закрепилось за всем проектом) и HTTP-сервер, запущенный в ЦЕРН. С января 1991 года эта технология начала распространяться за пределы ЦЕРН – в другие научно-исследовательские учреждения, а 23 августа 1991 года стала доступна всему Интернету.

3. Веб-дизайн. 1989–1991

Что касается дизайна первых сайтов – он был далеко не главным фактором. За внешний вид сайтов отвечал протокол HTML (HyperText Markup Language). Первая версия HTML содержала только несколько тегов, таких как заголовки <h1>, абзацы <p> и списки <ul>. HTML также использовался для структурирования документов, чтобы отделить содержимое по смыслу и выделить заголовки. Это позволяло браузерам правильно отображать документы в соответствии с их структурой.

В дизайне использовался простой белый фон и синие ссылки для выделения текста, по которым можно было производить клики. В качестве шрифтов использовались шрифты без засечек, например Arial или Helvetica. На выбор влияли два фактора – ограниченные технологии и стремление сделать текст максимально понятным для пользователя. Ранний HTML мог создавать только текст с помощью тегов <тег>, изначально не было возможности добавлять изображения или другие медиафайлы [3].

На этих технологиях был создан самый первый веб сайт. Он был доступен по адресу info.cern.ch (его поздняя (1992г) версия доступна по адресу https://info.cern.ch/hypertext/WWW/TheProject.html [4]) самая первая страница состояла из простого текста и ссылок. Бернерс-Ли разместил на этой странице информацию о том, как использовать интернет, как создавать веб-страницы, а также представил ссылки на другие исследования, связанные с World Wide Web. Этот сайт был внутренним ресурсом для сотрудников CERN, где Тим работал, однако он быстро стал доступен и для публичного использования.

4. Web 1.0. 1989–2005

Web 1.0 был первой реализацией Интернета и просуществовал с 1989 по 2005 год. Он определялся как сеть информационных связей.

Веб первого поколения предназначался исключительно для статичных страниц и просмотра информации. Другими словами, ранний Интернет позволял нам искать информацию и читать её. Взаимодействие с пользователем или создание контента были крайне ограничены.

Первое фото и цветной интернет. 1992–1994

В 1992 году технологии для передачи фотографий в интернете были в начальной стадии развития. Фотографии обычно были больших размеров, и передача их через интернет была трудной задачей. Все изображения передавались в черно-белом формате из-за ограничений по скорости передачи данных.

"Les Horribles Cernettes" скорей всего было первым цветным фото, загруженным в интернет. Оно стало известным после того, как Тим Бернерс-Ли опубликовал на сайте ЦЕРН фото, на котором была запечатлена пародийная группы Les Horribles Cernettes состоящая из работниц центра.

С тех пор передача и обмен фотографиями в интернете стали неотъемлемой частью нашей онлайн-культуры. Появление фото в интернете открыло двери для развития веб-фотографии, онлайн-альбомов, социальных сетей и других платформ, где люди могут делиться изображениями со всего мира.

С 1994 года в интернете начали набирать популярность цветные фоны: пёстрые, градиентные, кислотные, яркие. Это было связано с развитием технологий и возможностью использовать более сложные графические элементы на веб-страницах. Получив возможность отображать цветные элементы, веб-сайты быстро отдалились от ранних версий, стали более яркими и создавали впечатление праздника.

HTML 2. 1995

Вторая версия языка гипертекстовой разметки HTML. HTML 2 включал в себя несколько новых элементов и атрибутов, которые расширяют возможности разметки веб-страниц. Были добавлены элементы для создания списков (<ul>, <ol>, <li>), таблиц (<table>, <tr>, <td>) и форм (<form>, <input>, <select>, <textarea>). Эти элементы позволяют более структурировано представлять информацию на веб-странице и упрощают работу с данными. Без них сегодня мы не можем представить ни одного сайта.

Веб-дизайн. 1992–1995

К середине 90-х годов веб-дизайн претерпел значительные изменения как в плане структуры, так и внешнего вида. Дизайнеры начали использовать табличные макеты для организации контента, что обеспечивало большую гибкость и творческий потенциал. Сайты по-прежнему были довольно насыщенными текстом, но теперь текст можно было разбить на столбцы, строки и другие элементы навигации для лучшей читаемости.

Flash. 1996

Adobe Flash – мультимедийная платформа для создания веб-приложений или мультимедийных презентаций. Flash был создан компанией Macromedia (позднее приобретенной Adobe) в 1996 году и сразу же стал революционным инструментом веб-дизайна. Он позволял создавать интерактивные и мультимедийные элементы на веб-страницах, такие как анимации, игры, видео и звуковые эффекты.

Веб-дизайн. 1996–2000

Хотя многие элементы дизайна предыдущих эпох сохранились, они были дополнены анимацией, фоновыми изображениями, неоновыми цветами, 3D-кнопками, заставками и другими мультимедийными элементами.

Flash ознаменовал начало дизайна, ориентированного на пользователя: структура и навигация стали важными факторами, и дизайнеры начали уделять больше внимания внешнему виду и удобству использования, чем чистому содержанию.

Веб-дизайн. 2000–2004

Начало 2000-х стало периодом, когда удобство использования и гибкость действительно вышли на передний план веб-дизайна.

Лидером этого стал CSS (Cascading Style Sheets), язык программирования, позволяющий разработчикам хранить визуальные правила в файлах отдельно от HTML, по сути, разделяя контент и стиль. Это дало большую творческую свободу как веб-дизайнерам, так и разработчикам контента – теперь контент можно было разрабатывать исключительно на основе дизайна, и наоборот. CSS упростил поддержку веб-сайтов (меньше кода и сложности), сделал их более гибкими и ускорил загрузку.

Соцсети. Web 2.0. 2004–2020

Ещё в 1999 году Дарси Динуччи опубликовала статью под названием «Фрагментированное будущее» в журнале Print, в которой впервые упомянула термин Web 2.0. Этот термин относится к этапу развития Интернета, на котором контент веб-сайтов создаётся и распространяется преимущественно самими пользователями. Типичные примеры Web 2.0 включают социальные сети, веб-форумы, интернет-энциклопедии и порталы для обмена фотографиями и видео.

В 2004 году веб-сайты стали набирать еще большую популярность, и именно в это время появились первые социальные сети – Myspace и Facebook. Наступила эпоха самовыражения и онлайн-общения. Тренд на переписку в соц. сетях повлиял на веб-дизайн, поскольку появился огромный рынок для продвижения рекламы, виджетов для веб-сайтов, а также графики и изображений для социальных профилей.

ЖК экраны высокого разрешения. 2007–2013

В 2007 году качество изображения ЖК-телевизоров превзошло качество изображения CRT телевизоров. В том же году ЖК-телевизоры впервые опередили их и по объёму продаж. Кроме более высокого разрешение экрана, изменилось и соотношение сторон экрана. Некогда считавшееся экзотическим, с 2009 года соотношение 16 на 9 стало наиболее распространённым для телевизоров и компьютерных мониторов. Изменения неизбежно повлияли на веб-дизайн. Большинство сайтов были адаптированы к новому разрешению. Более высокое разрешение экрана (720p вместо 480p) позволило добавить множество мелких деталей, невозможных ранее. Например, часто использовались элементы скеморфизма (физический орнамент или элемент дизайна, который скопирован с формы другого объекта, но изготовлен из отличающихся материалов или иными методами. Примеры включают в себя керамику, украшенную имитацией заклёпок для схожести с аналогичными горшками, сделанными из металла, или компьютерный календарь, который имитирует внешний вид скрепления страниц бумажного настольного календаря.)

Появление и популярность iPhone. 2007–2013

Первый Айфон был выпущен компанией Apple в июне 2007 года. Это был поворотный момент в истории смартфонов, так как Apple предложили новый подход к мобильным устройствам: сенсорный экран без физической клавиатуры и использование мультитач-жестов для управления, а также инновационный интерфейс, который включал в себя иконки приложений на домашнем экране и возможность увеличивать и уменьшать изображения жестами пальцев.

Веб-дизайн. Плоский дизайн. 2013-…

Популярность Айфона и Android смартфонов сильно повлияло на веб-дизайн. К концу 2016 года более половины всего трафика веб-сайтов по всему миру приходилось на мобильные телефоны, что заставило веб-дизайнеров полностью переосмыслить способ создания веб-сайтов. Ключевым словом, нового дизайна стало «адаптивный». Спрос на веб-сайты, адаптированных одновременно для компьютера и мобильных устройств резко возрос. Никто не посетит ваш сайт, если он не открывается или неудобен в использовании. Большинство веб-сайтов стали поддерживать два формата 16 на 9 для пк и 9 на 16 для смартфонов.

Другой проблемой стали детализированные иконки, имитация реалистичных материалов, мелкий текст которые плохо смотрелись на небольших экранах смартфонов. Ответом на появившую-

ся проблему стал плоский дизайн. Стиль дизайна, который был введен компанией Apple с выпуском операционной системы iOS 7 в 2013 году. Он отличается от реалистичного и объемного дизайна, который был характерен для предыдущих версий ОС.

Основная идея плоского дизайна – это упрощение и минимализм. Вместо теней, градиентов и объемных эффектов, здесь используются чистые цвета, простые формы и плоские элементы. Также для плоского дизайна характерны яркие, насыщенные цветы и простые, четкие шрифты.

Плоский дизайн создает более современный и актуальный внешний вид интерфейса, а также обеспечивает лучшую читаемость и навигацию. Он способствует более быстрой загрузке страниц и приложений, поскольку плоские элементы требуют меньше ресурсов для отображения.

Веб-дизайн. Современность.

Что касается современной эстетики, мы наблюдаем продолжение развития идеи минимализма: только самый важный контент, плоская графика, более простые цветовые палитры и крупные визуальные эффекты. Кроме того, на первый план вышел UX ("пользовательский опыт": совокупность всех впечатлений, которые человек получает при взаимодействии с продуктом (сайтом, приложением)). Людям нужны ответы, и они хотят их получить быстро. Как дизайн, так и контент веб-сайта должны быть способны быстро решать проблемы пользователей и предоставлять им то, что они хотят, прямо у них на глазах.

Из-за этих требований, большой популярностью стали пользоваться Single scroll сайты, отображающие всю информацию на одной продолжительной странице. Особенности, сделавшие именно такой формат популярным:

- Быстрый доступ к информации. Вся нужная информация содержится на одной длинной странице, поэтому посетители могут получить её без нескольких щелчков;
- Возможность рассказать историю. Формат длинного скролла подходит для повествования и стимулирует взаимодействие пользователей;
- Оптимизация для мобильных устройств. На таких сайтах нет сложной навигации, что обеспечивает удобный интерфейс для пользователей мобильных устройств;

Будущее интернета и веб дизайна. Web 3.0

Web 3.0 – это децентрализованная форма интернета, в которой пользователи могут контролировать свои данные. Интернет станет более прозрачным, а большое количество контента будет доступно всем пользователям. Улучшенная индивидуализация Web 3 гарантирует безопасность и конфиденциальность данных.

Отличие Web3 от предшественников:

– децентрализация: децентрализованная сеть, которая не управляется одной организацией;

– взаимодействие: позволяет нескольким сетям блокчейнов взаимодействовать друг с другом, предоставляя пользователям более интегрированный и связанный опыт;

– безопасность: использует технологию блокчейна для создания более надежного и защищенного от взлома интернета;

– конфиденциальность: позволяет владеть своими данными и контролировать их, что приводит к большей конфиденциальности интернета;

– прозрачность: использует технологию блокчейна для создания более открытого интернета, где транзакции доступны для общественности, а также подлежат аудиту.

Список литературы

1. Вэнивер Буш «As we may think» («Как мы можем мыслить»). – URL: https://www.letopisi.ru/php/Гипертекст (дата обращения 18.04.2026).

2. Tim Berners-Lee, Mark Fischetti. Плетя паутину: истоки и будущее Всемирной паутины = Weaving the Web: The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web (англ.). – New York: HarperCollins Publishers. – 256 p. – ISBN 0-06-251587-X, ISBN 978-0-06-251587-2.

3. Web Design History Timeline: [сайт]. – URL: https://www.webdesignmuseum.org/web-design-history (дата Обращения: 01.02.2026).

4. World Wide Web: [сайт]. – URL: https://info.cern.ch/hypertext/WWW/TheProject.html (дата обращения: 01.02.2026).

Жарко Арина Антоновна,1ria0mell1@gmail.com, Бельтюкова Милана Андреевна, malina.arbuzova@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Первина Любовь Ивановна, доцент, Удмуртский государственный университет

ТРАКТОВКА ОБРАЗА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. Цель исследования – анализ способов художественной интерпретации образа Дюймовочки в различных видах искусства – литературе, анимации, кино и театре. Рассматриваются особенности выразительных средств и их влияние на раскрытие философских идей сказки. Показано, что трансформация образа связана со спецификой вида искусства и приводит к смещению смысловых акцентов – от символа внутренней свободы к психологическому и эмоциональному переживанию.

***Ключевые слова*:** образ Дюймовочки, художественная интерпретация, анимация, кино, театр, литературный образ, философский смысл, визуальные средства.

Сказка Ганса Христиана Андерсена «Дюймовочка», впервые опубликованная в 1835 году в сборнике «Сказки, рассказанные для детей» [1], на первый взгляд кажется очаровательной историей о крошечной девочке, родившейся из цветка и прошедшей через череду приключений к счастливому финалу. Однако за этой кажущейся простотой скрывается сложная философская и психологическая конструкция [2]. Сюжет сказки выстроен как своеобразное путешествие-испытание, в ходе которого героиня оказывается в разных мирах. Путь героини – это не просто цепь приключений, а символ внутреннего становления личности, сохраняющей свою сущность в мире давления, навязанных норм и духовной ограниченности. Через систему контрастов – света и тьмы, красоты и безобразия, свободы и замкнутости – Андерсен утверждает идею подлинной ценности внутренней гармонии и способности сохранить свою истинную личность, проходя через испытания, трудности и унижение [3].

Образ героини раскрывается по-разному в зависимости от художественного языка: литературы, иллюстрации, анимации, кино и театра. Цель доклада – рассмотреть, как различные жанры интерпретируют образ Дюймовочки и какие философские идеи они транслируют.

1. Образ Дюймовочки в книге (издание 1971 года с иллюстрациями Конашевича).

В книге «Сказки» (Москва: Детская литература, 1971) образ Дюймовочки раскрывается прежде всего через текст и формируется через систему испытаний [3]. Она описывается как крошечная, нежная, добрая и скромная девочка, но её главная черта – духовная стойкость. Несмотря на слабость, она не подчиняется чужой воле, а стремится к свободе и свету [4]. Каждая встреча – это не просто сюжетный эпизод, а символ определённой жизненной модели: Жаба воплощает грубую силу и примитивность, жуки – зависимость от общественного мнения и поверхностность, мышь - бытовой комфорт без свободы, крот – замкнутый мир рационализма и материальной стабильности, лишённый духовного света, ласточка же символизирует свободу, сострадание и живую связь с миром [5].

Основные философские идее сказки:

– ценность внутренней свободы;

– противостояние принуждению;

– поиск «своего мира» и родственной души.

Иллюстрации Владимира Конашевича усиливают эти смыслы. Его Дюймовочка – хрупкая, светлая и маленькая, часто изображена среди огромных растений. Контраст масштаба подчеркивает её уязвимость, но композиционно она всегда выделена – это знак её внутренней значимости [6].

Особенность технологии заключается в синтезе слова и изображения, которые создают двойной образ – текст даёт психологию, иллюстрация – эмоциональное восприятие.

2. Образ в советском мультфильме 1964 года.

Мультфильм студии «Союз мультфильм» (1964) использует средства движения, ритма и музыкальности. Он делает образ Дюймовочки более наивным и детским. Здесь героиня показана более эмоциональной и трогательной, она воплощение доброты и чистоты, но зависимая от обстоятельств и помощи других [7]. Другие персонажи приобретают ярко выраженные комические черты: Жаба – карикатурно грубая; Жук – самодовольный; Мышь и крот – утрированно «обывательские» [8]. Это создаёт чёткую моральную оппозицию: Дюймовочка, ласточка, принц эльфов олицетворяют добро, а все остальные – зло/глупость. Философская идея мультфильма заключается в смещении акцента

с внутренней свободы от внешних угнетений на противопоставление добра и зла, а также на идею: «счастье приходит как награда за добродетель». Мультфильм 1964 года отличается от оригинала тем, что в сказке Андерсена больше тревоги (одиночество, страх), а мультфильм её смягчает, делая историю более оптимистичной и детской. Также в нём упрощается психологическая глубина, заложенная автором, усиливается юмор и внешнее воздействие [9].

Анимация через движение, музыку и мимику делает образ более доступным, упрощая сложные философские мысли.

3. Художественный фильм 2006 года (Россия).

Фильм «Дюймовочка» (2006) представляет собой игровую интерпретацию сказки. В нем героиня становится более самостоятельной и эмоционально глубже, у неё появляется внутренняя мотивация, акцент переносится на переживания и выбор, а также показано взросление личности. Здесь важен не только путь героини, но и её внутренний конфликт: остаться в безопасном, но чуждом мире или рискнуть ради неизвестного, но «своего». Описание основных и второстепенных персонажей: Жаба изображена навязчиво-доминирующей – она стремится пристроить Дюймовочку, насильственно навязывая ей судьбу;

Мышь в фильме изображена заботливой, но прагматичной – она стремится навязать девочке безопасность, но расплатиться за это ее свободой; Крот довольно мил и обаятелен, настоящий романтик, причем вовсе не злой. Сюжет в фильме расширен, добавлены новые сцены, персонажи и акценты, усиливающие драматизм. Изменяется и начало истории, в нем Дюймовочка уже живет в стране эльфов и исчезает из него, попадая на землю и теряя память. Философские идеи фильма заключаются во взросление личности, праве выбора и преодолении страха и зависимостей [10].

Особенность: кино использует актёрскую игру, декорации и спецэффекты, создавая «реальный» сказочный мир. Это приближает зрителя к переживаниям героини. В кино Дюймовочка уже не просто символ – она становится личностью с характером.

4. Кукольный спектакль «Дюймовочка» (Санкт-Петербург, Кукольный театр сказки).

Постановка «Дюймовочка» в Кукольном театре сказки (режиссёра Николая Боровкова) делает акцент на символике и использует условность кукольного театра как философский приём [11]. Кукольная форма позволяет подчеркнуть условность мира, визуально выделить различие между персонажами, создать атмосферу сказки как аллегории. Кукла – символ управляемости. Масштаб кукол усиливает идею «маленького человека», а пластика движений передаёт характер. Образ Дюймовочки в спектакле играет маленькая кукла, которая находится среди крупных фигур – визуальное воплощение идеи «маленького человека в большом мире». Она визуально минималистична, подчёркнута её хрупкость, а движения плавные и «живые» на фоне более механичных персонажей [12]. Второстепенные персонажи создаются через форму и пластику кукол. Жаба – крупная, тяжёлая, с резкими движениями. Она визуально давит на пространство, символизируя грубую силу. Жук стилизован ярко и вычурно, что передаёт его поверхностность и показную красоту. Мышь изображается маленькой, суетливой и домашней. Её кукла олицетворяет быт и ограниченность. Крот всегда тёмный, массивный, медленный. Его образ в спектакле как символ закрытого, «подземного» мира без света. В кукольном театре персонажи – это почти чистые символы, их характер читается сразу через внешний вид.

Философская идея спектакля раскрывается через образ маленького человека, оказавшегося в огромном мире. Одиночество Дюймовочки становится внутренним испытанием на её пути поиска гармонии. Особую роль здесь играет внутренний свет, который становится для героини источником силы и способом спасения. Смысл постановки проявляется в противопоставлении живого и неживого, искреннего и механического. Свобода здесь понимается как освобождение от «чужих нитей» – ожиданий, правил и ролей. В итоге спектакль говорит о хрупкости и одновременно силе личности, способной, несмотря на свою «малость», сохранить внутренний свет [12].

В постановке кукла сама становится смыслом: Дюймовочка – единственная «живая» среди условно «неживых» фигур.

5. Драматический спектакль (Московский театр юного зрителя).

В Московском театре юного зрителя ключевым становится актёрское переживание, а образ Дюймовочки раскрывается через игру. Героиня проявляется через голос, мимику, жесты. Здесь Дюймовочка переживает внутренний конфликт, оказывая активное сопротивление обстоятельствам. В спектакле она более психологически сложна. В постановке второстепенные персонажи раскрываются также через актёрскую игру и психологию: Жабу отыгрывают как грубую, но «живую» фигуру, иногда добавляя оттенок комичности и даже жалкости; Жука изображают нарциссичным, поднимая

тему конформизма; Мышь выглядит участливой, но все же прослеживается её духовная ограниченность. В спектакле героиня вызывает сочувствие. В её персонаже отображается образ «маленького человека», боящегося перемен. Крот в спектакле один из самых сложных образов. Герой интерпретируется как трагическая фигура: он не злой, а просто «слепой» к свету.

В этой драме на сцене второстепенные персонажи перестают быть плоскими – они становятся психологически оправданными, что делает конфликт глубже.

Спектакль «Дюймовочка» рассказывает юным зрителям мечту о том, что надо верить в себя и не останавливаться на пути к счастью, как бы сложно и страшно не было. Героиня спектакля не сдается, а продолжает, несмотря на все испытания, искать место, где она сможет почувствовать себя счастливой [13].

6. Опера «Дюймовочка» (театр имени Наталии Сац).

В опере Московского детского музыкального театра имени Натальи Сац образ Дюймовочки передается через музыкальное звучание [14].

Музыкальные партии позволяют раскрыть: внутренний мир героини, её чувства и переживания, контраст между персонажами (через тембр, ритм, мелодию). У Дюймовочки музыка нежная, более легкая и мелодичная, а голос – лёгкий, высокий, «воздушный». Жаба звучит как тяжёлая, ритмичная, «прыгучая». Это передаёт грубость и настойчивость. Музыка жука лёгкая, но вычурная. Его мелодия – символ внешней эффектности. Мышь музыкально спокойная, с повторяющейся мелодией. Это вызывает у слушателей ассоциацию с уютом и однообразием. Музыка крота имеет низкие, медленные звуки. В опере каждый персонаж – это музыкальный тип, а не только сюжетная фигура. Через контраст музыкальных тем подчёркивается, что Дюймовочка принадлежит иному – светлому и гармоничному миру. Музыка передаёт то, что нельзя выразить словами [15].

Философская идея заключается в том, что в опере через музыкальное сопровождение зрителя показана гармония души Дюймовочки, её стремление к красоте и любви, для которых она проходит через духовное преображение. Опера делает образ девочки возвышенным, почти идеальным. Технология оперы – это синтез музыки, вокала и сценографии создаёт наиболее эмоционально насыщенный образ.

Анализ различных художественных интерпретаций образа Дюймовочки, созданного Ганс Христиан Андерсен, позволяет сделать вывод о его исключительной универсальности и глубине. Этот образ не является статичным: в каждом виде искусства он переосмысливается и раскрывается через специфические выразительные средства, что приводит к изменению акцентов и философского содержания. В литературном первоисточнике Дюймовочка – символ человеческой души, сохраняющей целостность под давлением внешнего мира. Испытания раскрывают её внутреннюю свободу и стойкость. Иллюстрации Владимир Конашевич усиливают этот смысл, подчеркивая контраст между хрупкостью героини и масштабом мира. В анимации Союзмультфильм образ упрощается: Дюймовочка становится носителем ясной морали, а сложная философия заменяется идеей победы добра, ориентированной на эмоциональное восприятие. В художественном фильме усиливается психологизм: героиня становится личностью, способной к осмыслению и выбору. Её путь – это уже внутреннее становление. В театре смысл расширяется. В кукольных постановках героиня – образ живого в чуждом мире. В драматическом театре осуществляется акцент на борьбе за индивидуальность. В опере Московского детского музыкального театра имени Наталии Сац Дюймовочка становится символом гармонии, красоты и внутреннего света.

Образ Дюймовочки является многомерной художественной моделью личности, в которой сочетаются хрупкость и сила, уязвимость и духовная устойчивость. Различные технологии реализации не просто дополняют друг друга, а по-разному интерпретируют ключевую философскую идею произведения: ценность внутренней свободы и необходимость сохранения собственной сущности в мире внешнего давления. В итоге Дюймовочка предстает как универсальный символ человека, ищущего своё место в мире и стремящегося к гармонии, любви и истинной свободе.

Список литературы

1. Г.-Х. Андерсен. Сказки. «Детская литература». – Москва, 1971. Рисунки В. Коношевича.
2. Дюймовочка – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дюймовочка (дата обращения: 29.04.26).
3. «Дюймовочка». – URL: https://goldlit.org/andersen/1449-duimovochka-analiz (дата обращения: 29.04.26).

4. Анализ сказки Андерсена Дюймовочка. – URL: http://www.sochinite.ru/sochineniya/sochineniya-po-literature/drugie/analiz-skazki-andersena-dyujmovochka (дата обращения 29.04.26).

5. Анализ сказки Х. К. Андерсена «Дюймовочка». – URL: https://www.maam.ru/detskijsad/analiz-skazki-h-k-andersena-dyuimovochka.html (дата обращения: 29.04.26).

6. Конашевич Владимир Михайлович. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Конашевич,_Владимир_Михайлович (дата обращения: 29.04.26).

7. Дюймовочка (Мультфильм, 1964). – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дюймовочка_(мультфильм,_1964) (дата обращения :29.04.26).

8. Дюймовочка (Союзмультфильм, 1964 год). – URL: https://irecommend.ru/content/kogda-feya-vstrechaet-elfa-skrytyi-smysl-dyuimovochki (дата обращения: 29.04.26).

9. Дюймовочка (мультфильм, 1964) Сюжет, рейтинг, отзыв. – URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Дюймовочка_(мультфильм,_1964) (дата обращения: 29.04.26).

10. «Дюймовочка». – URL: https://dzen.ru/a/ZHmST6e7fV9DbPzY (дата обращения: 29.04.26).

11. Дюймовочка. Кукольный Театр сказки. – URL: https://teatrskazki.spb.ru/repertuar/1679.html (дата обращения: 29.04.26).

12. Театре сказки. – URL: https://kudago.com/spb/event/spektakl-dyujmovochka-v-kukolnom-teatre/ (дата обращения: 29.04.26)

13. Музыкальный спектакль «Дюймовочка» 2021. – URL: https://www.culture.ru/events/1375199/muzykalnyi-spektakl-dyuimovochka (дата обращения: 29.04.26).

14. Театр Н. И. Сац, опера «Дюймовочка». – URL: https://bigbilet.ru/event/buy?id=8C9D3465073D4093E0504B5E01F50BCB (дата обращения: 29.04.26).

15. Дюймовочка – Детский музыкальный театр имени Н. Сац. – URL: https://www.kino-teatr.ru/teatr/356/event/303406/ (дата обращения: 29.04.26).

Ложкина Алена Алексеевна, lozkinaalena94@gmail.com,Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Иванова Надежда Петровна, доцент, к. иск., Удмуртский государственный университет

ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА А. КОРЕПАНОВА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДШИ

Аннотация. Изучение национальной музыки является важным аспектом в воспитании всесторонне развитой личности, так как формируется понимание культуры и традиций народа, прививается чувство патриотизма, расширяется кругозор. Творчество удмуртских композиторов изобилует многообразием форм и жанров. Знакомство с музыкой Александра Германовича Корепанова во время обучения в Республиканской детской школе искусств вызвало интерес к изучению его фортепианной музыки на уроках общего фортепиано в ДШИ. В статье рассматривается насколько интенсивно изучается и исполняется музыка удмуртских композиторов, и разбираются формы популяризации музыки Александра Германовича Корепанова, в число которых входят конкурсы, проекты, творческие встречи, концерты, здесь же и учебный процесс как одна из таких форм.

Ключевые слова: Фортепианная музыка; конкурс; проект; творческая встреча; Всероссийский конкурс фортепианных ансамблей им. Александра Корепанова; популяризация музыки удмуртских композиторов.

Изучение национальной музыки является важным аспектом в воспитании всесторонне развитой личности, так как формируется понимание культуры и традиций народа, прививается чувство патриотизма, расширяется кругозор. Разбирая произведения того или иного удмуртского композитора, ученик сталкивается с особенностями стиля каждого из них, учится выявлять эти стилевые особенности и правильно их трактовать.

В последнее время музыка удмуртских композиторов в ДШИ изучается все чаще. Однако основу репертуара учащихся, как правило, составляет классическая академическая музыка композиторов мирового значения: Черни, Гайдна, Моцарта, Бетховена, Баха, Шумана, Чайковского и др. А ведь

музыка удмуртских композиторов очень разнообразна, интересна и требует к себе большего внимания, чем ей уделяется. Их творчество изобилует многообразием форм и жанров, что дает возможность знакомится с разными видами форм, этюдами, крупными формами, полифонией и пьесами, на произведениях композиторов родного края.

Поэтому в поле нашего внимания оказалась фортепианная музыка А. Корепанова в учебно-воспитательном процессе в ДШИ.

Для фортепиано Александр Германович написал более шестидесяти произведений. «Фортепиано, – признается Александр Германович, – это замечательный инструмент, возможности которого безграничны – хочется писать и писать для него. Конечно, на мое творчество повлияло и то, что в семье у меня – одни пианисты: жена, Тамара Ювенальевна, – пианистка, обе дочери – пианистки. Жена время от времени просит написать пьесы для одного или двух фортепиано для своих учеников. Интерес к созданию фортепианных ансамблей заключается в том, что по сравнению с одним инструментом здесь значительно больше возможностей в смысле инструментовки, богатства фактуры, возможностей воплотить интересные образные задачи» [1].

Творчество удмуртских композиторов, в том числе Александра Корепанова, активно пропагандируют такие организации как, детские школы искусств г. Ижевска и других районов Удмуртии, Республиканский музыкальный колледж г Ижевск, Республиканский дом народного творчества в самых разнообразных формах - конкурсы, концерты, проекты, творческие встречи.

Среди таких мероприятий Всероссийский конкурс фортепианных ансамблей им. Александра Корепанова. Он проводится на регулярной основе с 2018 года, из года в год количество конкурсантов только увеличивается. Мероприятие направлено на поддержку ансамблевого музицирования и популяризацию музыки удмуртских композиторов. Обязательным условием является исполнение двух произведений, одно из которых должно быть сочинением или обработкой Александра Германовича Корепанова. В конкурсе принимают участие разные возрастные группы, среди них категория с 7 лет до 15 лет, категория ученик и преподаватель, категория преподаватели ДШИ и ДМШ, категория студентов музыкальных колледжей общего фортепиано и специального.

13 апреля 2021 года клуб «Край удмуртский» провел творческую встречу в Доме дружбы народов, приуроченную к 70-летию заслуженного деятеля искусств УР композитора Александра Германовича Корепанова. Мероприятие организовано Национальной библиотекой УР совместно с Союзом композиторов УР. На вечере в исполнении заслуженной артистки УР Марии Александровны Павловой и преподавателя концертмейстерского класса Республиканского музыкального колледжа Людмилы Александровны Хитриной прозвучало несколько фортепианных произведений Александра Германовича Корепанова, а также переложения произведений Германа Афанасьевича Корепанова для фортепиано в четыре руки. Музыка Александра Германовича Корепанова звучала на встрече также в исполнении заслуженного работника культуры УР Геннадия Семеновича Рузманова (домра).

В 2024 году началась реализация проекта «музыкальная династия Корепановых: от истоков к современности». Проект посвящен 100-летию Германа Афанасьевича Корепанова, при этом раскрывает творчество всей династии Корепановых: «Совместный проект Детской школы искусств № 1 г. Ижевска им. Г. А. Корепанова и Республиканского дома народного творчества направлен на привлечение внимания общественности, особенно детей и молодежи, к творчеству первого удмуртского композитора-классика Германа Афанасьевича Корепанова и его выдающейся династии. В рамках проекта в Удмуртской Республике будет создан доступный и качественный видеофильм, также планируется выпуск новой интересной книги о жизни и творчестве композитора, которая станет ценным источником знаний и вдохновения для будущих поколений. Образовательные организации в сфере культуры и искусства, включая детские школы искусств Удмуртской Республики, получат комплект материалов для знакомства обучающихся с биографией и творчеством классика удмуртской музыки» [2]. В рамках проекта прошли концерты-презентации в Сарапуле, Воткинске, Ижевске; был создан документальный фильм «Музыкальная династия Корепановых: от истоков к современности», а также состоялось открытие музейной экспозиции, посвященной 100-летию со дня рождения Германа Афанасьевича Корепанова.

В июне 2025 года стартовал проект «от истоков к современности: музыкальная культура Удмуртии – в ОБЪЕКТиве», который стал логичным продолжением проекта 2024 года «музыкальная династия Корепановых: от истоков к современности». «Его идея – создание и внедрение в детских школах искусств Удмуртии гибкой системы преподавания удмуртской музыки, своего рода «методического конструктора». В рамках проекта был разработан обширный видеоконтент, который в даль-

нейшем послужит ценным образовательным ресурсом. Серия учебных видеоматериалов включает документальные фильмы, видеоуроки и короткие ролики, посвященные творчеству удмуртских композиторов, которые призваны стать новым инструментом для популяризации удмуртской музыки среди детей и молодежи. В рамках этого проекта прошли концерты в Глазове и Ижевске, где прозвучала музыка удмуртских композиторов (Толкача и Корепанова). Финальным мероприятием проекта «от истоков к современности: музыкальная культура Удмуртии – в ОБЪЕКТиве» стал гала-концерт, который состоялся в стенах РДНТ. Он собрал на одной сцене талантливые коллективы, ансамбли и солистов детских школ искусств региона.

Наряду с исполнительскими конкурсами, в Удмуртии устраиваются конкурсы по теоретическим дисциплинам. Они имеют цель расширить кругозор учащихся, повысить их интерес к истории и культурному наследию Удмуртии, углубить знания о народной и профессиональной музыке, вот некоторые из них:

2024 год ознаменован 100-летием со дня рождения удмуртского композитора Германа Афанасьевича Корепанова. Конкурс «Культурный код Удмуртии» был приурочен к этой торжественной дате и был призван познакомить детей с культурой родного края ближе, расширить горизонты, и зародить желание узнавать малую родину и дальше. Конкурс проходил в двух дисциплинах музыкальная литература и сольфеджио Председателем жюри стал Александр Германович Корепанов.

«Музыкальный эрудит» – республиканский конкурс по теоретическим дисциплинам, проводимый в завьяловской детской школе искусств. В 2019 году конкурс «Музыкальный эрудит: музыка родного края» был посвящен юбилеям выдающихся композиторов Удмуртии: Герман Афанасьевич Корепанов – 95 лет со дня рождения, Геннадий Михайлович Корепанов-Камский – 90 лет со дня рождения, Юрий Львович Толкач – 70 лет со дня рождения. Членами жюри стали Юрий Львович Толкач и Александр Германович Корепанов.

Таким образом, в Удмуртской республике видна тенденция активной популяризации творчества удмуртских композиторов, в том числе Александра Германовича Корепанова через конкурсы, проекты, концерты, творческие встречи. И самое интересное это то, что на сегодняшний день есть возможность на творческих встречах общаться с самими композиторами, получать информацию из первых уст.

Список литературы

1. Боровкова Д. А. Край удмуртский [Электронный ресурс] // Музыкальная фамилия: к 70-летию Александра Германовича Корепанова: сайт. – URL: https://udmkrai.unatlib.ru/?p=10437 (дата обращения: 20.04.2026).

2. «Музыкальная династия Корепановых: от истоков к современности» [Электронный ресурс]. – URL: https://rdntur.ru/bez-kategorii/2024/08/01/muzykalnaya-dinastiya-korepanovyh-ot-istokov-k-sovremennosti/ (дата обращения: 20.04.2026).

Степанова Анна Сергеевна, AnnetClarnet@yandex.ru, Удмуртский государственный университет. Научный руководитель – Плеханова Елена Олеговна, доцент, к.и.н., Удмуртский государственный университет

STREET ART-КОММУНИКАЦИЯ НА ТЕРРИТОРИИ УДМУРТИИ.

Аннотация. Статья посвящена изучению эволюции провинциального уличного искусства. Актуальность темы обусловлена коммуникативным аспектом уличного искусства. Целью данного исследования является рассмотреть эволюцию уличного искусства на территории Удмуртской республики. На основе комбинированного подхода к исследованию, рассмотрена эволюция уличного искусства, разработаны критерии художественного анализа стрит-арт объектов, проведен художественный анализ стрит-арт объектов в основных городах Удмуртии. Результаты исследования показывают, что характерной чертой Удмуртского стрит-арта является обращение к локальной истории мифологии.

Ключевые слова: Стрит-арт, коммуникация, Удмуртия, уличное искусство.

Введение. Стрит-арт, являясь совокупностью эстетической практики и коммуникативного акта, является актуальным объектом исследования. На данный момент, научным сообществом достаточно освещена история развития стрит-арта в столицах. Однако, вопрос развития стрит-арт коммуникации на региональном уровне освещен достаточно слабо. Поэтому данное исследование посвящено эволюции уличного искусства на территории Удмуртской республики. В ходе исследования необходимо рассмотреть общую историю стрит-арта, проанализировать его коммуникативный аспект после чего выделить характерные его черты и наиболее значимых художников.

1. История развития стрит-арта

Стрит-арт берет свое начало с древнейших времен. Ученые обнаружили более 11 тысяч образцов несанкционированного граффити в Помпеи [33]. Далее, являясь реакцией на социально-важные события оно развивается как стихийная графика. Современный стрит-арт появился предположительно на рубеже 1970-х годов на территории США. В тот период граффити-художники – или уличные райтеры (writers) начали активно работать в пределах нью-йоркского метрополитена. Своей деятельностью авторы открыто заявляли, что искусство не должно ограничиваться пространством музеев или художественных галерей, оно должно быть доступным и бесплатным для всех слоев населения. В период с 1980-1985 годами власти Нью-Йорка стали ограничивать возможности рисования в метро и подземных переходах. Это один из этапов инициации уличного искусства как части современного искусства, который, по мнению искусствоведов и критиков показал связь уличного искусства с городским пространством. Появление стрит-арта огласило собой веху тотальной демузефикации, разрыва с канонами культуры, демократичности и анонимности [4]. Процесс эволюции уличного искусства, как хаотичного манифеста, перерос в искусство «паблик-арт» и уже имеет официально законную подоснову, что делает художников социально направленными и открытыми.

1.1. История развития Российского стрит-арта

Как уже было упомянуто, искусство, в том числе и граффити, отвечает запросам общественного строя.1950–1970-х гг. Стрит-арт в СССР развивался, получив официальное «разрешение» от властей на представление в виде муралов и мозаики тем, отражающих основные ценности в то время. Граффити периода «оттепели стрит-арта» 1985–1990-х гг. отражали назревавший социокультурный слом: часть граффити продолжала советскую тематику, другая – выражала ненависть по отношению к сложившемуся строю[3].С 1995 по 2005 г.- происходит период зарождения стрит-арта как художественного явления, для него характерны сильное влияние европейских и американских первоисточников.На протяжении периода с 2005 по 2015 г. художники работают в условиях общественного признания их творчества как части современной визуальной культуры.Период с 2015 г. – по настоящее время характеризуется активной экспансией стрит-арта в информационно-медийное пространство, окончательно формируются его основные направления.[1] Следовательно, уличное искусство имеет этапы развития,которые сформировали основные его формы. Следовательно, возникает потребность рассмотреть их с точки зрения коммуникативной функции.

2. Коммуникативный аспект уличного искусства.

История эволюции уличного искусства демонстрирует функцию коммуникации. Для лучшего понимания, необходимо обратиться к понятию художественного пространства. Рылова Л. Б. выделяет три зоны художественного пространства- мастерские художника, зрителя и критика. Уличное искусство имеет неразрывную связь с социокультурной средой художественного пространства. Все участники художественного пространства взаимодействуют в первую очередь с ней, после перейдя в межзонное взаимодействие. Среда в данном случае-общественное пространство. Коммуникация здесь происходит несколькими способами [12] :

1. взаимодействие художника и среды;
2. обращение к общественности;
3. социальное или политическое послание;

Не смотря на свою долгую историю развития, терминология стрит-арта во многом исходит из культуры граффити. Её можно систематизировать на несколько основных групп:

1. формы: граффити, мурал, паблик-арт, стрит-арт, уличная инсталляция;
2. техники: trompel’oeil, постеры, сграффито, стикеры, трафарет;
3. стили: антистайл, баббл леттерс, блокбастер, вайлдстайл, стикер, тег, флоп, троу-ап.

Владение терминологией и механикой коммуникации стрит-арт-а необходимо для грамотной работы с полевым материалом.

3. Историографический обзор уличного искусства на территории Удмуртии

В Глазове, в рамках фестиваля «Сингурт» были созданы девять изображений на темы из удмуртской мифологии. Они посвящены Инмару и Вукузё, Мудору и священной роще, Обыде и Вумурту, Сингурту и популярной удмуртской сказке об охотнике и змее [11]. Ижевский стрит-арт отражает в себе локальную историю города, например - серия объектов в технике стенсил-арт «Голодовка ижевских педиатров» создана местным художником Дмитрием Коротаевым как отклик на итальянскую забастовку детских врачей нескольких больниц Ижевска в 2013-ом году, вызванной недовольством из-за низкой зарплаты и чрезмерных нагрузок. [9]. Художники Сарапула и Воткинска в своих работах делают акцент на легальности и публичной ориентации. В 2023 году в г. Воткинск при поддержке Президентского фонда культурных инициатив стартовал проект «Солнце на асфальте», в рамках которого дети и подростки создавали меловые рисунки на патриотическую тематику. В Сарапуле же, можно необходимо фестиваль «Сарапульские смыслы» (сентябрь 2021).В течение 4 дней художники из Сарапула и Ижевска создали 4 работы на согласованных объектах: стена гаражей у парка Ленина, стена у бара «Порт», плиты у ресторана «Старая башня» и цилиндр на набережной. Целью было не только украшение, но и раскрытие локальной идентичности [8].

3.1. Художественный анализ полевого материала.

Поскольку,стрит-арт стал частью современного искусства относительно недавно,у научного сообщества нет единых критериев художественного анализа стрит-арт обьектов.Поэтому,были разработаны следующие критерии:

1. Вид (граффити/стрит-арт/паблик-арт).
2. Расположение.
3. Техника (стенсил-арт, аэрозоль, трафарет и т. д.)
4. Сообщение. (Актуально для стрит-арт и паблик арт объектов).
5. Контекст (эпоха/значимое событие повлекшее за собой появление объекта).
6. Особенности колорита.

Работа с полевым материалом исследования проведена благодаря онлайн-картам- Яндекс Карты[15] и ДубльГис [14].

3.2.1. Граффити

Примером глазовского граффити является граффити «Инмар поливает облака». Оно выполнено в рамках фестиваля «Сингурт». На нем изображен момент, когда бог неба черпает воду золотым ковшом с длинной ручкой и поливает облака, чтобы они не высыхали, а Вукузё сушит свою бороду, цепляя один ее конец за облако. Инмар изображено в белой косоворотке с традиционными удмуртскими орнаментами, а Вукузё в традиционном удмуртском головном уборе – колпаке цилиндрической формы. Между богами изображена восьмиконечная звезда «толэзё» – солярный знак, оберегающий от несчастий. Большой солярный знак – земное воплощение оберегающих сил. Используются как яркие цвета (оранжевый, красный), так и приглушенные оттенки (синий, серый). Цветовая гамма связана с традиционной народной росписью региона.

3.2.2. Стрит-арт

Социально-политическим примером стрит-арта является работа Дмитрия Коротаева «Забастовка Ижевских педиатров». Техника-трафарет и аэрозольная краска. Контуры фигур достаточно четкие, что говорит об использовании трафарета. Детали могли быть добавлены с помощью кисти или другого инструмента. Изображение посвящено врачам, медицинским работникам, подчеркивая их роль как спасителей и целителей в современном мире. Создана как отклик на итальянскую забастовку детских врачей нескольких больниц Ижевска в 2013-ом году, вызванной недовольством из-за низкой зарплаты и чрезмерных нагрузок. Использование ограниченной цветовой гаммы акцентирует внимание на форме и сообщении, а также создает контраст с ярким цветом кирпича. Белый цвет халатов символизирует чистоту и надежду.

3.2.3. Паблик-арт

Работа «День победы!», относится к паблик-арту. Она расположена в парке Победы г. Воткинска. Техника выполнения- Аэрозоль в сочетании с трафаретом. Произведение посвящено теме памяти, уважения к истории и подвигу советского народа в Великой Отечественной войне. Он создан, чтобы напомнить о важности исторического наследия и передать ценности патриотизма и уважения к прошлому [6]. Цветовая гамма имеет ряд особенностей: Доминирующие цвета (хаки, корич-

невый): Ассоциируются с военной тематикой, формой солдат, землей, что создает атмосферу серьезности и трагизма. Контрастное сочетание цветов (темный фон и светлый цветок) создает визуальную динамику и акцентирует внимание на главном объекте.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Наиболее значимый вклад в развитие Удмуртского стрит-арта внесли следующие художники: Команда ARTPARTYPRO, Дмитрий Коротаев, Александр Бутусов (Alians), Дмитрий Утка (команда СОЮЗ), творческое объединение Археоптерикс, Павел Кашапов;

2. Характерной чертой Удмуртского стрит-арта является обращение к локальной истории и мифологии – являясь реакцией на происходящие события или как обращение зрителя к истории малой родины.

Результаты проведенного исследования подкрепляют тезис ранее опубликованного исследования «Стратегии интеграции современного искусства в культурное пространство регионов России» Кумаковой (2020). Таким образом, исследование структурировало знания в области исторического анализа и коммуникативного аспекта регионального стрит-арта.

Список литературы

1. Вешнев В. П., Ткач Д. Г. Современный российский стрит-арт. Становление и развитие // Вестник славянских культур. – 2021. – №5 9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-rossiyskiy-strit-art-stanovlenie-i-razvitie (дата обращения: 09.04.2025).

2. Граффити, посвященные 75-летию Победы, появились на энергообъектах в Ижевске и Воткинске: [Электронный ресурс]. Ижевск, 2020. – URL:. https://susanin.news/udmurtia/everyday/20200508-273330/ (дата обращения: 24.04.2025).

3. Кныш П. В. Трансформация уличного искусства: стрит-арт от советского союза до наших дней / П. В. Кныш // История и политика в искусстве : материалы VII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Красноярск, 27 апреля 2023 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2023. – С. 103–105. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=54326750 (дата обращения :14.12.2024).

4. Кузовенкова Ю. А. Трансформация уличного искусства под влиянием дискурса арт-мира // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 3 (132). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-ulichnogo-iskusstva-pod-vliyaniem-diskursa-art-mira (дата обращения: 28.11.2024).

5. Кумакова Д. Б. Стратегии интеграции современного искусства в культурное пространство регионов России : диссертация ... кандидата культурологии : 24.00.01 / Кумакова Д. Б.; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А.»]. – Саратов, 2020. – 223 с.

6. Махмутова Д. О. История возникновения и развития граффити, популярные граффитчики и принятие граффити как одного из видов искусства в музеях // Вестник науки. – 2023. – № 12 (69). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-vozniknoveniya-i-razvitiya-graffiti-populyarnye-graffitchiki-i-prinyatie-graffiti-kak-odnogo-iz-vidov-iskusstva-v-muzeyah (дата обращения: 28.11.2024).

7. Муниципальное образование «Город Сарапул». [Электронный ресурс], Сарапул, – 2021. – URL:http://admsarapul.ru/city/kultura/novosti.php?ELEMENT_ID=23213 (дата обращения: 1.12.2025).

8. Муниципальное образование «Город Сарапул». [Электронный ресурс], Сарапул, 2024. – URL:http://admsarapul.ru/city/kultura/uchrezhdeniya_kultury/obshchestvennoe-prostranstvo-sarapulskie-ostrova.php (дата обращения: 1.12.2025).

9. Оконникова Т. И., Берестова Е. М., Акатьева Л. В. Стрит-арт в культурном ландшафте Ижевска // Сервис +. – 2022. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strit-art-v-kulturnom-landshafte-izhevska (дата обращения: 28.11.2024).

10.. Поносов И. Г. Что такое стрит-арт? [Электронный ресурс]. – Москва, 2024. – URL: https://msca.ru/blog/articles/what-is-street-art (дата обращения: 24.04.2025).

11. Пряженникова А. М. Удмуртская мифология в современном стрит-арте города Глазова Республики Удмуртия / А. М. Пряженникова, Е. В. Быкова // Общество. Наука. Инновации (НПК-2023) : Сборник материалов XXIII Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, приуроченной к 60-летию ВятГУ. В 2-х томах, Киров, 12 апреля – 22 2023 года. Том 1. – Киров: Вятский государственный университет, 2023.

12. Танковская Е. О. Искусство уличных художественных инсталляций: анализ уличного искусства как формы выражения и социальной коммуникации / Е. О. Танковская, Л. В. Данильян / Дизайн: теория и практика: Материалы XV Международной заочной научно-практической интернет-конференции, Донецк, 16 мая 2024 года. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2024. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=67865248) (дата обращения 14.12.24)

13. Цыгина Н А. Уличное искусство в контексте современной визуальной культуры : диссертация ... кандидата искусствоведения : 17.00.04 / Цыгина Наталия Алексеевна; [Место защиты: Моск. гос. худож.-пром. ун-т им. С.Г. Строганова]. – Москва, 2015. – 195 с. : ил.

14. 2GIS-многофункциональный бесплатный картографический сервис. – URL: https: // 2gis.ru/votkinsk/search /%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B8%D1%82-%D0%B0%D1%80%D1%82 / rubricId / 112905 (дата обращения: 10.12.2025).

15. Яндекс Карты – многофункциональный бесплатный картографический сервис. [Электронный ресурс]. – URL: https: // yandex.ru/maps / 44 / izhevsk / category / street_art / 50900476438 /?ll=53.218904%2C56.835749&sll=53.218905%2C56.835688&z = 11 (дата обращения: 10.12.2025).

Харина Екатерина Михайловна, eshmetevarina@mail.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Рыжкова Наталья Викторовна, доцент, к.и.н., Удмуртский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА УРОКАХ ТРУДА МЕТОДОМ ПРОЕКТА

Аннотация. В данной статье рассматривается вариант работы по развитию социально-трудовой компетенции у учащихся с умственной отсталостью на уроках швейного дела методом проектной деятельности. Данный вид работы создает условия для формирования учебных навыков, самоопределения, а также развивает коммуникативные качества школьников, что способствует их успешной интеграции в общество.

Ключевые слова: проект, артбук, учащиеся с ОВЗ, труд, компетенция.

Актуальность формирования социально-трудовых компетенций у учащихся с умственной отсталостью с помощью метода проектов обусловлена необходимостью их социализации в современном обществе и подготовки к самостоятельной профессионально-трудовой деятельности. Проектная деятельность на уроках швейного дела переводит обучение из режима воспроизведения знаний – в деятельностный формат, формируя практические навыки, самостоятельность, а также повышает самооценку учащихся. Наше предположение базируется на тезисах работы Л. Г. Григорьевой, которая в своих статьях делает акцент на на переходе от репродуктивного труда к продуктивному, творческому, где ученик создает новые, оригинальные продукты [2].

Ключевым аспектом новизны обозначенной темы является смещение акцента с механического копирования при изготовлении изделия на процесс достижения социально-значимой цели, когда учащийся осознает важность выполняемой им работы. Эту мысль подчеркивает статья Е. А. Бабушкиной, в которой раскрывается потенциал уроков труда в формировании регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных универсальных учебных действий через практико-ориентированное обучение и системно-деятельностный подход, где основными методами выступают проектная деятельность и проблемное обучение, обеспечивающие полный цикл создания продукта – от планирования до оценки результата [1].

Основная цель уроков труда – всестороннее развитие личности, социальная адаптация и подготовка к самостоятельной жизни. Трудовое обучение помогает прививать навыки, необходимые для последующего профильного обучения и трудоустройства. Развитие навыков, таких как ориентация в быту, коммуникация и базовые профессиональные компетенции, позволяет лицам с интеллектуальными нарушениями лучше интегрироваться в общество.

Следует отметить, что учащиеся среднего звена с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) характеризуются стойким нарушением познавательной деятельности, конкрет-

ным мышлением, замедленным развитием речи и сниженной работоспособностью. Обучение и воспитание требуют индивидуального подхода из-за эмоционально-волевой незрелости и низкого самоконтроля.

Метод проектов на уроках труда в специализированном классе – это коррекционно-развивающая технология, адаптированная под психофизические особенности умственно отсталых школьников. Стоит отметить, что в первую очередь проекты направлены на преодоление нарушений интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер учащихся. Основной упор делается на приобретение навыков, а не на теоретическое обоснование. Этапы планирования и анализа сокращены и как правило, к алгоритмам действия и к выводам учащихся подводит сам учитель. Высокая включенность педагога на всех этапах проекта, от выбора темы, поиска информации, до содействия учащимся при изготовлении изделия. Методическая работа строится на использовании большого количества наглядных пособий, образцов, технологических карт и иллюстраций. Финалом проекта всегда должен становиться продукт, который учащиеся могут применить в своей дальнейшей бытовой или трудовой практике, что повышает мотивацию и заинтересованность в завершении начатого проекта.

Как отмечает М.А. Кошелева [4], проектная деятельность трансформируется из самостоятельного исследования в инструмент коррекции и социализации. Она отличается высокой ролью педагога, практической направленностью, краткосрочностью и опорой на наглядность для преодоления нарушений познавательных процессов [4]. Проектная деятельность в условиях коррекционного обучения требует от педагога специальной подготовки.

Важно, чтобы структура работы была упрощена и доступна пониманию учащихся, от педагога требуется выполнение лидирующей роли, это позволит проложить учебный маршрут участникам проекта, не теряя основную цель и выполняя задачи поэтапно.

Отметим работу практиков Е. С. Федуловой и Н. Г. Спиридоновой, которая посвящена использованию артбука как новой формы индивидуального дневника для детей с интеллектуальными нарушениями в начальной школе. Метод направлен на преодоление трудностей в обучении и развитии речи учащихся. Артбук (книга, созданная своими руками) рассматривается как средство визуализации, повышения интереса к обучению и коррекции речевых нарушений [3].

На этапе реализации проектной деятельности на уроках швейного дела учащимся с умственной отсталостью было предложено создать артбук (книгу знаний), который представляет собой структурированное методическое пособие, визуализирующее этапы трудового обучения и содержащее, как теоретические основы (ключевые темы программы по швейному делу, начиная с 5 класса), так и практико-ориентированный материал. Артбук объединяет практику и теорию, творчество и планирование, что критически важно для детей с нарушениями интеллекта. Артбук выполняет роль не просто рабочей тетради, а роль дневника проекта, где учащиеся фиксируют этапы работы, необходимые материалы, свои практические результаты и в любой период времени могут обратиться к нему, как к справочному материалу чтобы актуализировать знания и уточнить практические умения.

Основная цель создания артбука на уроках швейного дела – визуализация творческого процесса и систематизация знаний для развития профессиональных навыков будущего портного.

Артбук в швейном деле помогает реализовать следующие задачи: 1. Систематизация материалов **(**хранение образцов тканей, фурнитуры и декоративных элементов, пуговиц и т. д.); 2. Освоение технологий **(о**формление технологических карт в творческом формате, вклеивание образцов швов или узлов обработки изделия); 3.Развитие проектного мышления **(**артбук, при его заполнении, учит видеть путь от идеи до готового изделия, помогая планировать этапы работы и анализировать ошибки); 4. Самовыражение и эстетическое воспитание **(у**ченики учатся не просто шить по лекалам, а создавать авторские вещи, развивая свой стиль и художественный вкус).

Проектная работа способствует созданию условий для ситуации успеха каждого школьника с умственной отсталостью, помогая преодолеть трудности, которые могут возникнуть в процессе выполнения заданий. Педагогу важно дозировать задания по уровню сложности, чтобы не потерять эмоциональную включенность учащихся, учитывая их индивидуальные психофизические особенности.

По требованиям ФГОС система образования должна подготовить социализированных выпускников, создать условия для их максимальной подготовки к самостоятельной жизни. Проектный метод позволяет помочь учащимся осознать важность каждого этапа работы и ощутить значимость полученного результата. В отличие от пооперационного обучения, метод проектов позволяет учащимся пройти весь цикл – от планирования до оценки, развивая навыки общения, планирования, ответственности и творческого подхода к швейному делу. Трудовая деятельность, организованная через

проектную деятельность, выступает ведущим средством развития социальных навыков, коррекции интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер у умственно отсталых школьников.

Таким образом, использование метода проектов на уроках трудового обучения является необходимым условием для успешной адаптации учащихся с умственной отсталостью в обществе, делая их труд осмысленным и результативным.

Список литературы

1. Бабушкина Е. А. Возможности предметной области «Технология» для формирования системы универсальных учебных действий // ВЕСТНИК ПГГПУ Серия № 1. Психологические и педагогические науки, г. Пермь.

2. Григорьева Л. Г. Развитие творческих способностей младшего школьника в процессе трудового воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 1. – С. 45–48.

3. Федулова Е. С., Спиридонова Н. Г. Использование артбука для обучающихся детей с интеллектуальными нарушениями в условиях начальной школы // Коррекционно-педагогическое образование. – 2020. – № 1.

4. Кошелева М. А. Особенности проектной деятельности обучающихся с умственной отсталостью в коррекционной школе // Коррекционная педагогика. – 2001. – № 5.

Харисова Каролина Венеровна, carolinekharisova@mail.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Ботя Марина Валерьевна, доцент, к. педагог. н., Удмуртский государственный университет

МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ИСКУССТВО КОСТЮМА И ТЕКСТИЛЯ»

Аннотация. В статье рассматривается возможность разработки мобильного приложения как инструмента организации учебной деятельности студентов направления «Искусство костюма и текстиля». Объектом исследования выступает учебная деятельность студентов в цифровой образовательной среде. Использованы методы анализа научных источников, педагогического наблюдения и обобщения обратной связи обучающихся. Предложена модель приложения, объединяющая лекционный материал, домашние задания, педагогический мониторинг и геймифицированный конструктор этнического образа.

***Ключевые слова*:** мобильное приложение, цифровые технологии, искусство костюма и текстиля, учебная деятельность, геймификация, этнический костюм, самостоятельная работа студентов.

Современное художественно-педагогическое образование развивается в условиях активного внедрения цифровых технологий. Для студентов направления «Искусство костюма и текстиля» особенно значимо становится применять теоретический материал в практической проектной деятельности. Обучение будущих специалистов в области костюма и текстиля требует постоянного соединения теории, визуального анализа, самостоятельной работы и творческого поиска.

Актуальность темы исследования связана с необходимостью разработки цифрового инструмента, который позволит организовать учебную деятельность студентов после лекционного занятия. В рамках преподавания дисциплины «Цифровые технологии» в течение одного академического года автором осуществлялась работа с обучающимися направления «Искусство костюма и текстиля». После прохождения программы был проведён сбор обратной связи, направленный на выявление образовательных потребностей обучающихся. Студенты отметили, что им не хватает практических заданий, связанных с применением цифровых инструментов в профессиональной деятельности. Данное наблюдение стало одним из оснований для разработки идеи мобильного приложения.

Объектом исследования является учебная деятельность студентов направления подготовки «Искусство костюма и текстиля» в цифровой образовательной среде. Предметом исследования выступают педагогические возможности мобильного приложения в организации самостоятельной и практико-ориентированной учебной деятельности студентов данного направления.

Цель исследования – теоретически обосновать модель мобильного приложения, направленного на организацию учебной деятельности студентов направления «Искусство костюма и текстиля» после лекционных занятий.

Гипотеза исследования заключается в том, что использование мобильного приложения, объединяющего лекционный материал, домашние задания, педагогический мониторинг и геймифицированный конструктор этнического образа, будет способствовать повышению учебной мотивации, самостоятельности студентов и качества освоения практических навыков в области проектирования костюма.

Анализ научных источников показывает, что мобильные приложения уже используются в обучении художников по костюму. Так, в исследовании A. İnci и B. Çileroğlu описывается мобильное приложение для обучения построению выкроек в дизайне одежды, разработанное с опорой на модель ADDIE и элементы смешанного обучения [1]. В работе Musdalifah, S. K. Mutma'inah и S. Nurmasitah рассматривается приложение для освоения учебных материалов по конструированию выкроек, что подтверждает актуальность использования мобильных технологий в профессиональном обучении дизайнеров одежды [2]. Также существуют приложения, направленные на знакомство пользователей с традиционным костюмом, например приложение о традиционной индонезийской одежде [3]. Однако данные решения, как правило, решают отдельные задачи: предоставление учебного материала, освоение конкретного профессионального навыка или популяризацию традиционной одежды.

Особенность предлагаемого мобильного приложения заключается в объединении нескольких функций в единую образовательную среду. После проведения лекционного занятия соответствующая тема открывается в приложении и остаётся доступной студентам на протяжении всего курса. Обучающийся может повторить материал, выполнить домашнее задание, обратиться к визуальным примерам и закрепить знания в практическом задании. Такая логика позволяет продлить учебную деятельность за пределы аудитории и сделать самостоятельную работу более управляемой.

Педагогическое значение приложения состоит в том, что оно может выполнять функции организации, контроля и сопровождения учебного процесса. Преподаватель получает возможность отслеживать выполнение заданий, активность студентов, регулярность обращения к материалам и качество выполнения практической части.

Методологическое значение приложения связано с использованием геймификации. В научной литературе подчёркивается, что геймификация может способствовать развитию навыков студентов дизайна одежды при условии, что игровые элементы связаны с содержанием обучения [4]. Систематический обзор исследований по геймификации в обучении дизайна одежды также показывает перспективность данного направления и необходимость дальнейшей разработки специализированных образовательных решений [5]. В предлагаемом приложении геймификация не сводится к баллам, рейтингам или наградам. Она выступает способом включения студента в художественно-проектную деятельность.

Геймифицированный модуль приложения предполагает создание стилизованного этнического образа. Студент выбирает пол модели и один из двух типов фигуры, после чего подбирает одежду, принт, аксессуары, обувь, причёску и головной убор. В качестве этнокультурной основы могут использоваться мотивы удмуртского, татарского и башкирского костюма. При этом задача обучающегося заключается не в механическом копировании народного костюма, а в осознанной стилизации его элементов с учётом формы, цвета, орнамента, силуэта и композиционного решения.

Выбор этнического компонента также имеет научно-педагогическое обоснование. В исследованиях, посвящённых удмуртскому костюму, подчёркивается значение национальной одежды как источника для современного дизайн-проектирования [6]. Татарский женский костюм также рассматривается как аналог при проектировании современной женской одежды [7]. В исследовании А. С. Камалиевой, посвящённом башкирскому народному костюму, отмечается необходимость сохранения художественно-культурной основы национального костюма при его проектной интерпретации [8]. Следовательно, включение этнического материала в мобильное приложение может способствовать не только развитию профессиональных навыков студентов, но и формированию уважительного отношения к культурному наследию.

Научная новизна предлагаемого решения заключается в разработке модели мобильного приложения, ориентированного на специфику подготовки студентов направления «Искусство костюма и текстиля». В отличие от универсальных образовательных платформ, приложение не ограничивается размещением лекций и домашних заданий. В отличие от развлекательных приложений о моде, оно

имеет педагогическую структуру, связанную с учебными темами, контролем выполнения заданий и профессиональными результатами обучения. В отличие от отдельных приложений о традиционном костюме, предлагаемая модель соединяет этнокультурный материал с проектной деятельностью студента.

Таким образом, мобильное приложение может рассматриваться как перспективный инструмент организации учебной деятельности студентов направления «Искусство костюма и текстиля». Оно позволяет усилить практическую составляющую дисциплины, обеспечить повторение лекционного материала, организовать выполнение домашних заданий и создать условия для педагогического мониторинга. Геймифицированный конструктор этнического образа придаёт приложению методологическую значимость, поскольку переводит теоретические знания в практическое художественно-проектное действие. Разработка такого приложения может стать ответом на реальный образовательный запрос студентов и способствовать повышению эффективности подготовки будущих специалистов в области костюма и текстиля.

Список литературы

1. İnci A., Çileroğlu B. Development of a mobile learning application for pattern teaching in fashion design [Электронный ресурс] // Journal for the Interdisciplinary Art and Education. – 2025. – Vol. 6, № 2. – P. 133–151. DOI: 10.5281/zenodo.15510431. URL: https://dergipark.org.tr/en/pub/jiae/article/1659361 (дата обращения: 09.05.2026).

2. Musdalifah, Mutma'inah S. K., Nurmasitah S. Android-Based Mobile Learning Development on Fashion Pattern Construction Learning Materials [Электронный ресурс] // Proceedings of the 4th Vocational Education International Conference (VEIC 2022). Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Atlantis Press, 2022. – P. 87–99. DOI: 10.2991/978-2-494069-47-3_13. – URL: https://www.atlantis-press.com/proceedings/veic-22/125978703 (дата обращения: 09.05.2026).

3. Tukiyo T., Arifin A., Dewantara R., Ratnadewi R., Anggraini J. P. Android Implementation of Traditional Indonesia Fashion Application [Электронный ресурс] // Sinkron: Jurnal dan Penelitian Teknik Informatika. – 2023. – Vol. 7, № 1. – P. 415–420. DOI: 10.33395/sinkron.v8i1.11999. – URL: https://jurnal.polgan.ac.id/index.php/sinkron/article/view/11999 (дата обращения: 09.05.2026).

4. Ahmed S. M. The Role of the Gamification in Developing the Skills of Fashion Design Students [Электронный ресурс] // International Design Journal. – 2019. – Vol. 9, № 4. – P. 337–345. – URL: https://journals.ekb.eg/article_82667.html (дата обращения: 09.05.2026).

5. Arslan B., Çeğindir N. Y. Bibliometric Analysis and Systematic Review for the Use of Gamification in Fashion Design Education [Электронный ресурс] // SSD Journal. – 2024. – Vol. 9, № 44. – P. 1–13. DOI: 10.5281/zenodo.11211743. URL: https://www.ssdjournal.org/index.php/pub/article/view/592 (дата обращения: 09.05.2026).

6. Сазыкина И. А. Разработка дизайн-проекта сценического удмуртского костюма на основании использования книг о национальной одежде [Электронный ресурс] // Финно-угорский мир. – 2023. – Т. 15, № 2. – С. 225–236. DOI: 10.15507/2076-2577.015.2023.02.225-236. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-dizayn-proekta-stsenicheskogo-udmurtskogo-kostyuma-na-osnovanii-ispolzovaniya-knig-o-natsionalnoy-odezhde (дата обращения: 09.05.2026).

7. Салахов Р. Ф., Салахова Р. И., Валиева К. Р. Татарский женский костюм как аналог в проектировании современной женской одежды [Электронный ресурс] // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 3. – С. 23–27. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tatarskiy-zhenskiy-kostyum-kak-analog-v-proektirovanii-sovremennoy-zhenskoy-odezhdy (дата обращения: 09.05.2026).

8. Камалиева А. С. Технология проектирования национальной одежды на примере башкирского народного костюма [Электронный ресурс] : дис. ... канд. техн. наук : 05.19.04. – М., 2005. – 444 с. URL: https://www.dissercat.com/content/tekhnologiya-proektirovaniya-natsionalnoi-odezhdy-na-primere-bashkirskogo-narodnogo-kostyuma (дата обращения: 09.05.2026).

Харитонова Софья Константиновна, sofyabox@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Первина Любовь Ивановна. доцент, Удмуртский государственный университет

ОРНАМЕНТ И ОРНАМЕНТАЛЬНАЯ ГРАФИКА В РАЗРАБОТКЕ ГРАФИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЕРОПРИЯТИЙ

Аннотация. Цель исследования – выявление потенциала использования национального орнамента в графическом сопровождении мероприятий. Объект: примеры применения традиционных узоров в современной промышленной графике (фирменный стиль, упаковка, сувенирная продукция). Методы: аналитический обзор, классификация, пропедевтический анализ последовательности «рисунок – узор – орнамент – принт – раппорт – паттерн». Результаты демонстрируют успешную интеграцию культурного кода в дизайн-проекты (Музеи Кремля, «Узоры», «Кедровка»). Заключение: осмысленное обращение к орнаменту обогащает визуальный язык и сохраняет культурную идентичность.

Ключевые слова: национальный орнамент, промышленная графика, паттерн, раппорт, фирменный стиль, упаковка, культурный код, пропедевтический курс.

В рамках дисциплины «Основы производственного мастерства» в процессе выполнения пропедевтического курса и создания таблицы «рисунок, узор, орнамент, принт, раппорт, паттерн» происходит переход от существующей прикладной графики на основе определённого тематического направления в промышленную графику.

Прежде чем перейти к разбору этой последовательности, необходимо обратиться к широкому контексту – к декоративно-прикладному искусству народов мира. У разных народов сложились уникальные традиции, материалы, техники и художественные приёмы. Одни культуры известны керамикой и росписью, другие – резьбой по дереву или кости, третьи – ювелирным искусством или ковроткачеством. Это разнообразие отражает природные условия, историю, верования и эстетические идеалы каждого народа.

Народное искусство изначально связано с трудовой деятельностью человека, представляя собой одновременно материальную и духовную культуру. В основе своей оно имеет мифологическое, поэтическое отношение к миру, характеризуется эпическим переживанием мира, коллективностью творчества, связью с бытом. Это искусство развивается как коллективное творчество на основе преемственности и традиции, являющейся формообразующим началом, связывающим современность с прошлым. Эпический характер образа определяется самим типом творчества, коллективным методом работы, основанном на подобности, повторе и вариации. Благодаря этому образная структура народного искусства сохраняет изначальный образ, входящий в синтез с его вариациями и новыми элементами.

Место народного искусства в системе культуры определяется функциями: памятной, обрядовой, родовой, коммуникативной. Воспроизводство народно-ценностного начала определяет непреходящую роль народного искусства в культуре, его современность. Изделия народных мастеров и вся их деятельность не существует раздельно от школы народного мастерства. Школы народного мастерства – национальные, региональные, краевые – функционируют благодаря преемственности [1]. Таким образом, народное декоративно-прикладное искусство выступает той питательной средой, в которой рождается и живёт орнамент.

Прежде чем обратиться к анализу конкретных типов орнамента и способов их производства, необходимо погрузиться в контекст бытования предмета, на котором данный орнамент зафиксирован. Существенным условием понимания орнаментальной формы выступает изучение истории народа – создателя орнамента, его хозяйственно-культурного уклада, природно-географической среды, религиозно-мифологических представлений и повседневно-бытовых практик. Орнамент не может быть сведён к формальной комбинации линий и геометрических фигур. Он представляет собой материализованный след человеческой деятельности, фиксацию мировоззренческих установок, способ выражения связи человека с природным окружением и опытом предков. Утрата контекста ведёт к обессмысливанию орнамента, превращению его в пустую, формально воспроизводимую структуру.

Поэтому существует культурная специфика орнамента. Орнаментированная вещь становится частью той картины мира, которую репрезентирует орнамент. Вычленение отдельного мотива и по-

мещения его в контекст современной вещи требует от дизайнера, осмысленного и ответственного концептуального решения. Неразрывная связь вещи и орнамента на ранних стадиях возникновения культуры сегодня не воспроизводима в той форме, в которой она существовала в мифологическом и религиозном сознании, однако это не значит, что она не создаваема. Смысл, заложенный в орнаменте, может быть раскрыт языком дизайна как актуальный для современной культуры [2].

Находясь в пространстве культурно-исторического контекста, определяемого природно-географическими условиями, хозяйственным укладом и религиозно-мифологическими представлениями того или иного народа, исследователь обращается к конкретному материалу и выбирает предмет – образец определённого вида декоративно-прикладного производства [3]. Изучение декоративно-прикладного искусства начинается с анализа особенностей предмета в его целостности – его формы, материала, функции и утилитарного назначения.

Пропедевтический курс: от рисунка к паттерну.

«Рисунок» – это первый этап, предполагающий реалистичное изображение предмета. Он даёт представление о фактуре предметности, его месте в пространстве и среде, особенностях формы. Смотря на рисунок становится понятно какой вид прикладного искусства изображён.

«Узор» – это обращение к способу производства орнамента на предмете и конкретном материале. В зависимости от вида искусства меняется и способ производства, каждый из них уникален. Узор может состоять из произвольных линий, цветов и штрихов, но, чтобы он стал орнаментом, его нужно симметрично повторить несколько раз.

«Орнамент» (от лат. ornamentum – «украшение») – это узор, основанный на повторе и чередовании составляющих его элементов. Он предназначается для украшения различных предметов: утвари, оружия, текстиля, мебели, книги и прочего, а также архитектурных сооружений (фасад, интерьер).

Характерной чертой орнамента является его неразрывная связь с украшаемым предметом, поверхностью и материалом. Специфика проявляется в композиционном построении, а само орнаментальное искусство всегда связано с общими тенденциями развития искусства своего времени.

Художественная сущность орнамента, по определению исследователей, состоит в том, что он представляет собой систему мотивов, которые, придавая порядок поверхности, не требуют от зрителя погружения в иную пространственно-временную среду – в отличие от живописи или скульптуры. В орнаменте преобладают формальные, математически выразимые принципы ритмической организации, а натуральные мотивы подвергаются обобщению и стилизации. Орнамент сохраняет свой образный смысл даже во фрагменте, его мотивы устойчиво переходят с предмета на предмет, из материала в материал, что позволяет проследить самостоятельную эволюцию орнамента в истории искусства. Именно поэтому орнамент является одним из наиболее чётких воплощений художественного стиля того или иного времени [3].

В построении орнаментального образа участвуют все те средства выразительности, которые свойственны вообще изобразительным искусствам: цвет и фактура поверхности, пластика объёмов, математические основы композиции (ритм), выразительные качества используемых натурных мотивов. Благодаря этому орнамент представляет собой достаточно сложную художественную структуру, а, следовательно, уже не может считаться лишь дополнительным средством прикладного искусства. Однако следует отметить, что все средства выразительности, используемые для создания орнамента, в особой степени подчинены декоративной задаче, то есть отнесены не только и не столько к характеристике определённого мотива, сколько к реальной поверхности, оформляемой узором [2] Иными словами, главной функцией орнамента является украшение, ведь именно для этого его и создают [4].

Классификация орнамента. По характеру композиции орнамент может быть: Ленточный, центрический, окаймляющий, геральдический, комбинированный. По использованным мотивам орнамент делят на: Геометрический, растительный, зооморфный, антропоморфный, шрифтовой, комбинированный.

В число формальных особенностей орнамента входят декоративная стилизация, плоскостность, органическая связь с несущей поверхностью, конструктивная логика предмета.

«Принт» – это изображение (рисунок, шрифтовая композиция, фотографика), нанесённое определённым способом на ткань, бумагу или другую поверхность. Примеры нанесения на ткань: вышивка, прямая печать, термотрансфер и прочее.

Термин происходит от англ. print – печать, отпечаток. Принт связан с предметностью, на которой печатается, и эта предметность задаёт характеристики размера элементов.

«Раппорт» – это минимальная и простая по форме площадь, занимаемая мотивом и промежутком до соседнего мотива. Мотив – часть орнамента, его главный образующий элемент. Закономерное повторение раппорта по вертикали и горизонтали образует раппортную сетку. Раппорты примыкают друг к другу, не перекрывая один другого и не оставляя промежутков. К понятию мотив также относится понятие ритмическая организация – это закономерное чередование мотивов. Ритм отвечает за движение в орнаментальной композиции. Его можно задать переходом от малого к большому, от простого к сложному, от светлого к тёмному или повторением форм через определённые интервалы. Ритм бывает равномерный и неравномерный [5; 6].

«Паттерн» (от англ. pattern – шаблон) в дизайне представляет собой набор элементов, повторяющихся в определённом порядке, которые, в свою очередь, составляют уникальный узор по определённому алгоритму (сетке). В отличие от мелких текстур, паттерны являются цельными деталями, причём в качестве модуля могут выступать любые предметы: от волн, снежинок, животных и растений до буквенно-цифровых комбинаций, предметов или абстрактных орнаментов. При грамотном выборе сетки возможны повторения изначально сложных композиций в единую ещё более сложную структуру.

Модули паттерна имеют чёткую последовательность, которая позволяет бесконечно тиражировать рисунок. Такая особенность делает их поистине универсальным приёмом, оптимально подходящим для бесшовной вёрстки современных сайтов, полиграфических материалов, больших масштабов наружной рекламы, отделочных материалов, текстиля. Паттерны отлично масштабируются, с их помощью создаются как сложные многокомпонентные, так и простые компактные узоры. Паттерны являются не просто абстрактными изображениями, а полезными инструментами, которые активно используются при разработке фирменного стиля компании и имеют целый ряд важных функций [7].

Паттерн – это бесшовная композиция, которая может бесконечно «наращиваться» в горизонтальной и вертикальной плоскостях. Раппорт (мотив) – это повторяющаяся часть паттерна. Раппорт чаще используется в текстильной, обойной промышленности (определяет шаг печати), а паттерн – более широкое понятие, используемое в графическом дизайне, принтах и декоре.

Примеры использования и создания промышленной графики:

Понятие «Промышленная графика» – это вид прикладной художественной графики. Промышленная или рекламная графика обслуживает сферу производства и сбыта промышленной продукции (товарные ярлыки, фирменные знаки, упаковки, издательские марки; рекламные издания – каталоги, буклеты, проспекты и др.) и сферу управления производством (деловые бумаги – бланки, конверты и др.). В произведениях современной промышленной графики одинаково важную роль играют шрифт, орнамент, различные рисованные (преимущественно символического характера) и фотографические изображения, цветовое и полиграфическое решение [8].

1. Фирменный стиль Музеев Московского Кремля.

Над фирменным стилем работало агентство «Дизайн Депо». Основу новой фирменной стилистики Музеев Московского Кремля составляет особая система паттернов – специфическая мозаика, собранная непосредственно из элементов внутренней росписи, декора, архитектурных решений зданий и фрагментов экспонатов. Контрастные насыщенные цвета и характерные формы образуют яркий выразительный коллаж, олицетворяющий самобытность Музеев Московского Кремля, богатство и разнообразие их коллекции, многоплановость и мультижанровость музейного архитектурного ансамбля [9].

2. Разработка дизайна сувенирной продукции выставки для Музеев Московского Кремля. Выставка: «За гранью воображения. Сокровища императорской Японии»

Выставка знакомит с произведениями декоративно-прикладного искусства Японии XIX – начала XX века из частного собрания профессора Нассера Дэвида Халили – британского ученого, коллекционера и филантропа. Отличительной особенностью всех сувениров является то, что для их оформления использованы узоры и мотивы, взятые с представленных на выставке экспонатов – японских кимоно, вышивок шелком, художественного металла и эмалевых изделий. Кроме того, каждый сувенир имеет специальную упаковку – бумажную обечайку или бирку, которая несёт на себе изображение и краткое описание конкретного экспоната, ставшего прообразом для дизайна этого сувенира. В результате посетитель вместе с сувениром получает возможность взять с собой и сохранить на память то, что ему больше всего понравилось на выставке.

Объединяющим элементом дизайна является красный круг. Этот абсолютно узнаваемый символ Японии однозначно ассоциируется с тематикой выставки и служит ярким маркером, активно привлекающим внимание посетителей [10].

3. Фирменный стиль туристической компании «Стиль-туризм».

Компания «Стиль-туризм» реализует различные виды деятельности в области туризма и краеведения в России. Это информационное сопровождение, разработка авторских туров, туристических сувениров, продажа сладостей в рамках проекта «Русские сласти». В основу логотипа лег древнерусский шрифт, вместе с красно-белой цветовой гаммой подчеркивает «исконно русский» характер бренда. Так же, как и графичный паттерн из стилизованных элементов русского народного орнамента [11].

4. Клубный дом «УЗОРЫ» (Москва).

В основе айдентики синтез традиционного русского наследия – узоров русской вышивки и элементов старомосковской архитектуры – и актуального дизайна. Ключевой элемент – стилизованная буква «О» в логотипе, выполненная в «пост-диджитал» эстетике. Это решение позволяет сохранить связь с традицией, избегая излишней «олдскульности», а также создает универсальную мастер-маску для рекламных креативов и сувенирной продукции бренда [12].

5. Изотоник I'M SIberian. Концепция в упаковке.

Концепт упаковки для линейки изотоников для бренда I'm Siberian на основе сибирских эндемиков. Вкусы кедр, черёмуха, пихта, мороз. В основе концепта лежит традиционный сибирский орнамент, который в результате визуального исследования получил развитие в виде шейповой графики. Она отлично раскладывается на всю линейку продукта, а также на сопутствующие коммункации для проведения рекламной компании [13].

6. Серия упаковки пасхальных куличей.

Дизайн упаковки для куличей создан по мотивам городецкой росписи, декоративной живописи, развивавшейся в городе Городце под Нижним Новгородом в XIX веке. Городецкая роспись известна не только своей душевностью и простотой форм, но и точностью деталей, яркими красками. Среди распространенных сюжетов – изображения птиц в окружении пышной растительности и стилизованных цветов, народные гулянья, чаепития, знаменитый городецкий конь с всадником и народные праздники. В основу концепции упаковки для «Сливочного кулича» легла сказка о скатерти-самобранке: на всей площади короба собран плотный паттерн из элементов городецкой росписи (растительные, цветочные мотивы и сказочные птицы), переработанных на современный лад. При этом были сохранены узнаваемые формы и палитра росписи. Для создания концепции упаковки «Кулича по-царски» были использованы традиционные сюжетные композиции городецкой росписи. Все четыре сторонки упаковки полностью состоят из житейских сценок: моментов застолья, отмечания светлого праздника Пасхи. Для упаковки «Кекса праздничного» были использованы мотивы праздничных гуляний из городецкой росписи. [14]

7. Упаковка растительного молока «Кедровка».

«Кедровка» – это бренд кедрового молока, созданного по традиционным рецептам северных народов. Древняя технология приготовления делает продукт уникальным, поэтому в основу дизайна легли национальные сибирские орнаменты, из которых образуются кедровые ветви. Особенность графики в том, что она складывается в единый лесной узор, если поставить упаковки рядом. В линейке представлено растительное молоко с разным процентом жирности, и каждому из них соответствует определенная толщина ветвей – это позволило дифференцировать виды напитка и создать визуальную подсказку для потребителя [15].

8. Книга о белорусском орнаменте.

Цель проекта – создать книгу о белорусском орнаменте, которая визуально сохранит как культурный стиль оригинальных узоров, так и современный дизайн. Это «попытка» сохранить белорусскую идентичность, которая находится под огромным давлением уже много лет. Сочетание рукописного, несовершенного, живого и первобытного вида с точными геометрическими элементами белорусского орнамента. Книга включает четыре раздела: геометрические, цветочные, зооморфные и антропоморфные виды орнаментов. Это не учебник и не справочник, а художественное издание, предлагающее поверхностное введение в тему белорусского орнамента. [16]

Список литературы

1. Соколова М. С. Декоративно-прикладное искусство в системе культура-искусство-производство / М. С. Соколова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2007. – № 10 (76), октябрь.

2. Симакова Ю. А. Подходы к применению орнамента в дизайне / Ю. А. Симакова // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – Екатеринбург : УралНИИпроект, [2013]. – (Серия: Искусствоведение).

3. Художественные промыслы народов мира [Электронный ресурс] // Видеоуроки : образовательный портал. – URL: https://videouroki.net/video/11-hudozhestvennye-promysly-narodov-mira-276.html

4. Лавринова Н. Н. Сущность и структура орнамента в художественной культуре / Н. Н. Лавринова // Аналитика культурологии. – 2011.

5. Основы композиции. Раппорт [Электронный ресурс]. – URL: https://clck.ru/3KPmJb (дата обращения: 29.04.2026).

6. Орнамент. Типы орнаментальных композиций [Электронный ресурс] // Центр дистанционного обучения. – URL: https://www.cross-kpk.ru/ims/files/new/07-tech4/data/los/html/ornam/2.htm#nach (дата обращения: 29.04.2026).

7. Никуличева С. М. Паттерн в современном дизайне [Электронный ресурс]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44198372_60914437.pdf (дата обращения: 29.04.2026).

8. Промышленная графика: сущность и особенности [Электронный ресурс] // Международный студенческий научный вестник. – URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13594 (дата обращения: 29.04.2026).

9. Музеи Московского Кремля: логотип и фирменный стиль [Электронный ресурс] // DesignDepot. – URL: https://designdepot.ru/projects/muzei-moskovskogo-kremlya-logotip-i-firmennyj-stil/#page-4 (дата обращения: 29.04.2026).

10. Выставка «За гранью воображения. Сокровища императорской Японии»: разработка дизайна сувенирной продукции [Электронный ресурс] // DesignDepot. – URL: https://designdepot.ru/projects/muzei-moskovskogo-kremlya-japan/#page-1 (дата обращения: 29.04.2026).

11. Брендинг туристической компании «Стиль-туризм» [Электронный ресурс] // MRMSK. – URL: https://mrmsk.com/brending-stil-turizm (дата обращения: 29.04.2026).

12. Клубный дом «УЗОРЫ» [Электронный ресурс] // DOM Magazine. – URL: https://domagazine.ru/design/nedvizhimost/klubnyj-dom-uzory (дата обращения: 29.04.2026).

13. Изотоник I'M Siberian. Концепция в упаковке [Электронный ресурс] // Фестиваль «Среда». – URL: https://2024.festivalsreda.ru/works/concepts-upak/6591/index.html (дата обращения: 29.04.2026).

14. Серия упаковки пасхальных куличей [Электронный ресурс] // Фестиваль «Среда». – URL: https://2024.festivalsreda.ru/works/dizajn-upakovki/6123/index.html (дата обращения: 29.04.2026).

15. Упаковка растительного молока «Кедровка» [Электронный ресурс] // Фестиваль «Среда». – URL: https://contest.festivalsreda.ru/works/11191/ (дата обращения: 29.04.2026).

16. Belarusian ornament book [Электронный ресурс] // Behance. – URL: https://www.behance.net/gallery/232161713/Belarusian-ornament-book (дата обращения: 29.04.2026).

Чайникова Ирина Дмитриевна, irinkasvinka2004@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Николаева Надежда Анатольевна, доцент, к. иск., Удмуртский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ЖИВОПИСНОЙ СИСТЕМЫ ГРИГОРИЯ ЛЕОНТЬЕВИЧА ЧАЙНИКОВА: АНАЛИЗ ЖАНРОВОЙ, ПЕЙЗАЖНОЙ И ПОРТРЕТНОЙ ЖИВОПИСИ

Аннотация. Целью исследования является выявление ключевых художественных особенностей живописи Г.Л. Чайникова. Объектом выступает творческое наследие мастера, предметом – стилистические, колористические и композиционные приемы в его жанровых, пейзажных и портретных полотнах. Методологическую основу составили визуальный, сравнительно-исторический и иконографический анализ произведений. В результате определены характерные черты авторского стиля: верность традициям русского реализма, синтез документальной точности и философского обобщения, акцент на духовном состоянии модели. Заключение подчеркивает вклад художника в сохранение реалистической школы.

Ключевые слова: Григорий Чайников; живопись; русский реализм; жанровая живопись; пейзаж; портрет; художественный анализ.

Творчество Григория Леонтьевича Чайникова (1960–2008) представляет собой значимое явление в отечественной живописи конца XX – начала XXI в., ориентированное на сохранение и разви-

тие традиций русского реалистического искусства. В условиях доминирования концептуальных и экспериментальных практик художник оставался верен принципам «школы», утверждая ценность духовного содержания и образной выразительности. Художник работал в разных жанрах: бытовом, пейзажном и портрете. Несмотря на короткий творческий путь, художник оставил богатое живописное наследие. Целью данной работы является выявить стилистические и композиционные приемы, определяющие авторский почерк. Методология базируется на визуальном, иконографическом и сравнительно-историческом анализе произведений.

Обращаясь к анализу ключевых полотен художника, позволяющий проследить эволюцию и устойчивость его живописного метода, можем отметить следующее. В жанровых работах, таких как «Странник» (1989) и «Запоздалая весна» (1990), Г. Чайников отказывается от бытописательной детализации в пользу психологического обобщения. В работах нет главного героя: и пейзаж, и странник создают общее настроение всего полотна. Композиция строится на диагоналях и сбалансированных планах, где фигура человека органично вписана в ландшафт, создавая единое эмоциональное поле. Художник использует приглушенную, естественную палитру и рассеянный свет, что усиливает ощущение достоверности и «притчевости» сюжета [1]. Подобный подход позволяет трансформировать частный случай в универсальный образ, отражающий духовные поиски и связь человека с родной землей.

В пейзажной живописи мастер реализует принцип одухотворения природы. Полотна «Опавшая листва» (1996) и «Пейзаж со старым сараем» (1993) демонстрируют глубокое понимание линейной перспективы и колористической гармонии. В осенних и зимних мотивах преобладают сдержанные оттенки охры, коричневого и серого цветов, создающие атмосферу созерцательности. Природа у Г. Чайникова никогда не выступает нейтральным фоном: через образы заброшенных строений, старых повозок и увядающей листвы художник передает философские размышления о времени и надежде [2]. Особенно заметно это в работе «Пейзаж со старым сараем». На полотне художником изображены тележные оглобли, словно руки народа они в отчаянии протянулись к грозящему холодному небу. Как наручники, ухватили их металлические цепи. Старая повозка предстает аллегорией на народ и является главным героем полотна. Мазок в этой картине становится экспрессивным и текстурным, особенно в передаче снега и древесины, что сближает манеру художника с традициями пленэрной живописи.

Особое значение в наследии мастера имеет портретный жанр. Работы «Россиянка» (1987), «Васильки цветут. Автопортрет с женой» (1992) и «Дедова пила» (1995) характеризуются стремлением к раскрытию внутреннего мира модели через внешние детали. Художник делает акцент на глазах и мимике, которые становятся ключом к психологической характеристике. По воспоминаниям художника, в институте Виктор Григорьевич Цыплаков учил: «Не фон главное, а глаза. Их в первую очередь, лицо напишешь, тогда сразу установится решение портрета». Сам Григорий Чайников позже говорил: «Если осознаешь – что сделать, что отобрать – портрет получается, образ раскрывается» (из личного неопубликованного дневника художника). Цветовая гамма портретов строится на тонких и сложных оттенках, свет мягко моделирует объем, подчеркивая фактуру ткани и кожи. Важной особенностью является синтез индивидуального и типологического: изображая конкретного человека, Григорий Чайников одновременно создает обобщенный образ поколения, укорененный в национальной культуре и фольклорных традициях [3].

Главное внимание в картине «Дед-ворон» сосредоточено на фигуре мужчины, он занимает практически все пространство картины. Его поза – полуоборот к зрителю – создает ощущение динамики, несмотря на общую статичность портрета. В позе героя читается некая напряженность. Старик на картине воспринимается суровым осколком прошлого. Этому способствует и цветовая гамма: автор использует тёмные оттенки, что создаёт мрачную и драматичную атмосферу. В жгучем, испытующем взгляде, в складках морщин у нахмуренных бровей сказались черты, памятные по образам, отображенным В. Перовым, И. Репиным, П. Кориным. Особенностью приверженцев «старой веры» являлось неприятие грешной «прелести» мира, что читается в образе деревенского жителя Деда-Ворона. Плотная, пастозная живопись в работе усиливает драматизм и ощущение внутренней силы героя.

Проведенный анализ живописных работ Г. Л. Чайникова позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, художественный метод мастера базируется на глубоком усвоении традиций русского реализма, который он обогащает личным эмоциональным опытом и философским осмыслением действительности. Во-вторых, в жанровой, пейзажной и портретной живописи прослеживается единый

авторский почерк: сбалансированная композиция, приглушенная колористическая гамма, рассеянное световое решение и акцент на психологической достоверности. В-третьих, творчество Григория Чайникова выполняет важную культурную миссию, сохраняя духовные и эстетические ценности в условиях меняющегося художественного ландшафта. Его наследие представляет значительный интерес для дальнейшего изучения вопросов преемственности реалистической школы в современном российском искусстве.

Список литературы

1. Погодин В. Григорий Чайников / В. Погодин, А. Ткачев, С. Ткачев. – Москва : Белый город, 2009. – 160 с.

2. Козлова В. В. Живопись: история и современность / В. В. Козлова. – Москва : Проспект, 2018. – 320 с.

3. Резникова О. И. Проблемы преемственности реалистических традиций в современном изобразительном искусстве России / О. И. Резникова // Культура. Духовность. Общество. – 2012. – № 1.

Шаронов Михаил Александрович, mikhail.sharonov@udsu.ru, liketapper@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Ходырева Марина Германовна, ст. преподаватель, Удмуртский государственный университет

ИМПЛИЦИТНАЯ МОДЕЛЬ РЕКОНСТРУКЦИИ АКУСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ КАК МЕТОД ВЕРИФИКАЦИИ САКРАЛЬНОГО ЗВУЧАНИЯ УДМУРТСКОГО «БЫДЗЫМ КРЕЗЬ»

Аннотация. В докладе представлена методика реконструкции аутентичного звучания удмуртского ритуального инструмента «Быдзым крезь» (Гуслевидный инструмент). На основе герменевтического круга и триангуляции этнографических источников, акустических данных и перцептивных реакций слушателей разработана имплицитная модель, верифицированная в ходе экспериментального мастер-класса. Зафиксированы 42 реакции от 6 носителей традиции, включая телесные вибрации, остановку восприятия времени, эмоциональный катарсис. Эффекты возникают только при архаичной интерпретации напева, что подтверждает гипотезу о специфическом сакральном тембре. Полученные результаты согласуются с этнографическими описаниями коллективного единства (ворш́уд) и открывают путь к созданию цифровых двойников инструмента с помощью КТ-сканирования и конечно-элементного моделирования.

Ключевые слова: Быдзым крезь, акустическая реконструкция, сакральный тембр, герменевтический круг, перцептивные реакции, конечно-элементное моделирование, удмуртский фольклор.

Введение.

Удмуртский музыкальный инструмент «Быдзым крезь» – это не просто хордофон. Это сакральный медиум, через который, по этнографическим описаниям, жрецы общались с божествами, консолидировали общину и погружали участников ритуала в изменённое состояние сознания. Однако до настоящего времени не существовало научно обоснованной методики, позволяющей верифицировать его аутентичное звучание: нет записей, этнографические источники фрагментарны, а современные мастера часто опираются на субъективные стилизации.

Цель исследования – построить имплицитную модель акустического профиля Быдзым крезь, проверить её экспериментально и предложить воспроизводимый метод валидации сакрального тембра.

Методология. В основе работы лежит герменевтический круг (движение от целого к частям и обратно) и принцип триангуляции: мы сопоставляем три независимых класса данных – 1) этнографические описания (Владыкин, Гиппиус, Нуриева), 2) акустические спектры экспериментальных записей, 3) перцептивные реакции реальных носителей традиции. Дополнительно использован контрастный анализ трёх интерпретаций одного напева («Шудэ кубыздэ», автор познакомился с наигрышем «Шудэ кубыздэ» и имел возможность наблюдать его исполнение и исполнять лично в рамках творческой лаборатории «Архитектоника удмуртской песни» (д. Сеп, 2019 г.)): а) архаичная (восста-

новленная по описаниям), б) полифоническая (среднее звено), в) поп-стилизация (контроль). Такой дизайн позволяет отделить сакрально значимые параметры от общих эффектов этничности.

Экспериментальный протокол. 13 ноября 2025 года проведён мастер-класс продолжительностью 45 минут с участием аудитории, включавшей практикующих крезчи́ (В.Федорова, Т. Григорьева, А. Ельцова, Л. Ившина и др.). Инструментарий: вокал (М.Шаронов), флейта (Е.Антонова), джембе (Р. Сарваров), контрабас (И. Утробин), аутентичные напевы (Архитектоника удмуртской песни 2019г, Нуриева, Гиппиус). Фиксация реакций – видео, аудио, пост-опрос. Всего от 6 активных носителей получено 42 реакции, категоризированных по 8 типам: телесные (19 %), изменение восприятия времени (7 %), эмоциональный отклик и катарсис (14 %), активация ассоциативной памяти (12 %), когнитивно-осмыслительные (17 %), контрастные варианты, социально-культурные (12 %) и др.

Результаты.

- Архаичная интерпретация напева вызвала стоп-эффект («потерял ход времени», «всё остановилось»), телесные вибрации, слёзы – у нескольких участников.
- Полифоническая интерпретация дала промежуточный, но также значимый отклик.
- Поп-стилизация не вызвала описанных реакций.
- Полученные данные полностью согласуются с этнографическими описаниями духоподъёмного действия и коллективного единства (ворши́д) из работ В. Е. Владыкина и Е. В. Гиппиуса.

Обсуждение.

Наши результаты показывают, что сакральный тембр не является мистической фикцией – он имеет измеримые акустические корреляты (высокочастотные и низкочастотные шлейфы, сложная формантная структура) и закономерно вызывает специфические психофизиологические реакции. Этнографическая триангуляция подтверждает, что эффект возникает только при соблюдении архаичной ритмической и тембральной организации.

Выводы и перспективы.

1. Разработана воспроизводимая методика верификации сакрального звучания на основе мастер-класса как живой лаборатории.
2. Доказано, что аутентичный напев в архаичной интерпретации вызывает объективно фиксируемые реакции, отличные от стилизации.
3. Следующий этап – создание цифрового двойника артефакта с помощью промышленной КТ-томографии и конечно-элементного моделирования (по аналогии с работами Coaldrake для японского кото).
4. Метод может быть тиражирован для реконструкции акустики других древних хордофонов.

Список литературы

1. Владыкин В. Е. Религиозно-мифологическая картина мира удмуртов. – Ижевск: Удмуртия, 1994.

2. Гиппиус Е. В. Ритуальные инструментальные наигрыши медвежьего праздника обских угров // Народные музыкальные инструменты и инструментальная музыка. Ч. 2. Сб. ст. под ред. И. В. Мациевского. – М.: Музыка, 1988. – С. 164–175.

3. Coaldrake A. K. A finite element model of the Japanese koto constructed from computed tomography scans // Journal of the Acoustical Society of America. – 2020. – Vol. 148, No. 5. – P. 3153–3170.

4. Нуриева И. М. Музыкальный язык удмуртского ритуала: Время. Пространство. Текст: Монография / УИИЯЛ УдмФИЦ УрО РАН. – Ижевск: Изд-во «АлкиД», 2018. – 157 с.

Шастина Амина Сергеевна, shastina.amina2@gmail.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Николаева Надежда Анатольевна, доцент, к. иск., Удмуртский государственный университет

ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСТВА И.Я. БИЛИБИНА НА ФОРМИРОВАНИЕ СТИЛЯ ХУДОЖНИКА В. М. НАЗАРУКА

Аннотация. Творчество И. Я. Билибина занимает значимое место в истории русского искусства благодаря его подходу к оформлению книги, соединяющему иллюстрации, орнаменты и шрифты в единую систему, что остается актуальным для современных дизайнеров и иллюстраторов. Среди них советский и российский художник В. М. Назарук. Объектом данного исследования является его творчество. Статья посвящена изучению влияния творчества Билибина на формирование стиля книжной графики Назарука, выявлению трансформации традиций в его искусстве и сложению собственной стилистики.

Ключевые слова: И. Я. Билибин, В. М. Назарук, иллюстрация, книжная графика.

Иван Яковлевич Билибин (1876–1942) сформировался как художник на переломе эпох, когда русское искусство искало национальную идентичность. Три важных аспекта, повлиявших на формирование его стиля, – это выставка Виктора Васнецова, которая пробудила в нём интерес к древней Руси, былинам и народному искусству; японская ксилография с её жёсткими контурами и плоскостностью, а также господствующий в то время стиль модерн [1].

Характерной композиционной чертой билибинских иллюстраций является совмещение в одном рисунке нескольких точек зрения. Это восходит к средневековому принципу организации изображения, а именно – иконописи. Например, в иллюстрации к сказке «Белая уточка», а именно «Княгиня на теремной башне», композиция построена таким образом, что на ряд кораблей, уходящих за линию горизонта, зритель смотрит сверху, а на княгиню в башне – снизу. Примером фризовой композиции служит сцена приема царем иностранных гостей из «Сказки о царе Салтане». Каждый персонаж получает свое место в общем ансамбле, между ними возникает динамичное взаимодействие, создаваемое ритмом их расположения и жестами.

Линия в иллюстрациях Билибина выступает активной рассказывающей силой, которая направляет взор зрителя, организует ритм композиции и создает ощущение движения или статичности в зависимости от характера ее использования [2].

Орнаментальные рамки, которые заимствуют мотивы из разнообразных источников русской традиции, а также геометрические и растительные узоры, стилизованные изображения животных и фантастических существ – все эти элементы собираются Билибиным в единую декоративную систему, которая гармонирует с содержанием основной иллюстрации [3]. Так, например, рамка с изображением полета хищных птиц сопровождает сцену боевого сражения, где птицы в верхней части только кричат друг на друга, а в нижней уже делят кости павших [4]. Это семантическое поле, создаваемое орнаментом, усиливает воздействие основного изображения.

Выбор палитры в иллюстрациях И. Билибина диктовался несколькими соображениями. Во-первых, использование естественных, природных цветов способствовало созданию ощущения аутентичности при иллюстрировании произведений. Во-вторых, колорит позволял Билибину достичь большего единства в композиции. Анализ выбора цветовой палитры в иллюстрациях художника демонстрирует понимание психологии цвета и его влияния на восприятие зрителя. Синий и голубой цвета в творчестве И. Билибина ассоциируются с водной стихией, с небом, с ощущением спокойствия и мистики. Темно-синие краски использовались им при изображении ночных сцен, создавая атмосферу таинственности и страха. Например, это видим в иллюстрации к «Сказке о царе Салтане» А. С. Пушкина «Бочка по морю плывет», где ключевым элементом выступает морская пучина. Кроме этого каждый цвет выделяется черным контуром, что позволяет сравнить эти работы с витражами, где каждый цветовой участок выступает как самостоятельная единица.

Традиции стиля И.Я. Билибина вдохновляют и современных иллюстраторов. Например, Вячеслава Михайловича Назарука – советского и российского художника. Назарук погружается в анализ древнерусской иконописи, лубков, былинных сюжетов и фольклорных образов, что закладывает основу его художественного стиля. Это нашло своё отражение в иллюстрациях к уральским сказам П. П. Бажова. В этих работах проявляется интерес художника к синтезу славянских и восточных мотивов.

Важной характеристикой композиционной системы В. Назарука является стремление «отобразить абсолютно все» в рамках одной иллюстрации, т.е. максимально полно представить в одном изображении все эмоции, динамику событий и состояния персонажей. Например, в ряде иллюстраций к «Сказке о рыбаке и рыбке» Назарук изображает не просто старика с сетью, а создает развернутую композицию. Реакция старика на золотую рыбку определяется и за счёт его движений, и за счёт мимики. Также море предстает как живой организм, полный скрытой мощи и энергии, которая в другой иллюстрации уже демонстрируется во всем величии во время шторма.

Художник не боится изображать сложные композиции с большим количеством действующих лиц, это хорошо заметно в его иллюстрациях к «Сказке о золотом петушке». Каждый персонаж имеет свое место. Диагональные и волнообразные линии композиции создают ощущение движения и экспрессии, одновременно сохраняя единство целого и ясность каждой отдельной детали.

Орнаментальная архитектоника произведений Назарука функционирует как самостоятельный композиционный элемент, который входит в диалогические отношения с центральным изображением. Верхние и нижние орнаментальные вставки также варьируют в зависимости от сюжета. Символическая функция этих орнаментов, которые сам художник обозначает термином «обереги», выходит далеко за рамки чисто декоративного назначения. Назарук опирается на древние веды, материалы по культурам шаманов, чуди, кельтов, староверов и алтайцев при создании орнаментальных элементов.

Важным аспектом подхода Назарука является практика цветовой дифференциации каждого произведения А.С. Пушкина. Цветовая гамма определялась на основе анализа содержания, эмоциональной тональности и фольклорного контекста произведения.

Самый наглядный пример такой дифференциации в иллюстрациях к «Сказке о золотом петушке» и «Сказке о рыбаке и рыбке». В первом случае Назарук выбрал золотисто-желтые оттенки, которые доминируют в изображении. Желтый цвет несет двойную семантическую нагрузку: с одной стороны – это цвет драгоценного металла, богатства; с другой – это символ царского достоинства и одновременно предупреждения [5]. Напротив, колористическое решение «Сказки о рыбаке и рыбке» строится на серо-голубой палитре. Холодные тона отражают не только изображение морской стихии, но психологическую природу произведения: неуловимость желания и чувства безнадежности, что идеально соответствует тону сказки. Иллюстрации Назарука демонстрируют то, что можно назвать дробно-эклектичным подходом: наряду с традиционными графическими приемами присутствуют выразительные «куски» с переходами одного цвета в другой, создающие ощущение объемности и пластичности, не свойственные классической графике.

Сходства и различия между иллюстрациями художников определяются, опираясь на несколько принципов. Первый принцип – обязательность орнаментальной рамки, окружающей центральную иллюстрацию. У Билибина, каждая рамка содержит визуальный комментарий к основному изображению. Назарук также использует это композиционный подход. Его рамки содержат в себе как привычные орнаментальные элементы, так и орнаменты различных народов.

Второй принцип – это использование достоверных исторических и этнографических деталей как основы для сказочного образа. Билибин изучал деревенские избы, колокольни, резные украшения оконных наличников. Этот «археологический» подход характерен и для иллюстраций Назарука.

Последний принцип - это роль цвета в иллюстрации. Для Билибина цвет был, главным образом, декоративным инструментом, хотя и символически нагруженным. У Назарука цвет становится основным средством выражения смысла произведения.

Линия в понимании обоих художников – это, прежде всего, граница, отделяющая одно пространство от другого. У Билибина доминирует чёткая и выразительная линия, порой, жесткая, отделяющая силуэт от фона, чуждая любому живописному размыванию границ. Линия в иллюстрация Назарука иногда приобретает цвет или «рассеивается». Если у Билибина цвет, линия и орнамент служат локальному символизму, комментированию отдельного эпизода, то у Назарука они становятся частью системы, в которой каждый уровень работает в согласии с цветовой идентичностью всего произведения. Билибин – это мастер отдельной иллюстрации, Назарук – конструктор целостной визуальной системы книги.

Таким образом, исследование демонстрирует, что творчество Вячеслава Назарука не может быть воспринято вне контекста художественного наследия Ивана Билибина. Однако преемственность между ними - это не простое воспроизведение, а сложный процесс переосмысления и трансформации, в котором каждый элемент получает новую интерпретацию и функцию.

Список литературы

1. Костецкий С. Иван Билибин / С. Костецкий // Нитка : [сайт]. – URL: https://nitkatea.com/bilibin/ (дата обращения: 27.04.2025).

2. Семенов О. «Иван Билибин : рассказ о художнике – сказочнике» / О. Семенов // Ивановская-волость – [сайт]. – URL: https://ивановская-волость.рф/load/zhivopis/ivan_bilibin_rasskaz_o_khudozhnike_skazochnike/8-1-0-93 (дата обращения: 27.04.2025).

3. Павлова А. Орнаменты в книжных иллюстрациях Ивана Билибина / А. Павлова // HSE UNIVERSITY : [сайт]. – URL: https://hsedesign.ru/project/3d159c4ceeee49aa8f38c2e3acffc906 (дата обращения: 27.04.2025).

4. Епишина А. А. Эволюция стиля книжной иллюстрации И. Билибина / А. А. Епишина // Молодежный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2019. – № 1(11). – С. 15-21. – URL: https://spbgik.ru/upload/iblock/5dd/g73510edpbr0uyvj8rwyjvsqmpj7k3jm/mol_vestnik_1_11_19.pdf (дата обращения: 10.11.2024).

5. Карпова Ю. И. Интерпретация символических значений цвета в книжной графике / Ю. И. Карпова // Цвет в пространственных искусствах и дизайне: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 03 октября 2024 года. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А. Л. Штиглица, 2024. – С. 173–179. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=71602759 (дата обращения: 10.11.2024).

ИНСТИТУТ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

Булдакова Ирина Валерьевна, iirriinnaa0707@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Кожевников Виталий Сергеевич, к. педагог. н., доцент, Удмуртский государственный университет

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ ЧАТ-БОТА ДЛЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ВОЛЕЙБОЛИСТОК НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

Аннотация. В работе представлены результаты сравнительного анализа физиологических и психофизиологических показателей 22 волейболисток разной квалификации: 12 игроков ЖВК «Италмас-ИжГТУ» и 10 спортсменок студенческой сборной «УдГУ». Описаны методы диагностики: экспресс-оценка энергообеспечения по Душанину, спирометрия (максимальная вентиляция легких), оценка подвижности нервных процессов («НС-Психотест»), анализ текущего функционального состояния («Омега») и стабилометрия с пробами открытых и закрытых глаз. Приведено описание разработанного чат-бота в мессенджере Telegram на базе конструктора PuzzleBot, включающего шесть функциональных модулей для автоматизированной интерпретации диагностических данных. Представлены результаты анкетирования пользователей (22 спортсменки) по оценке удобства интерфейса, доступности терминологии и качества интерпретации. Даны практические рекомендации по внедрению чат-бота в тренировочный процесс волейболисток.

Ключевые слова: чат-бот, волейбол, функциональное состояние, стабилометрия, индивидуализация тренировки.

Актуальность. В женском волейболе успех команды зависит от учёта индивидуальных физиологических особенностей спортсменок. Традиционная интерпретация результатов тестирования требует больших временных затрат специалистов [1; 2]. Цифровые инструменты, в частности чат-боты в мессенджерах, способны автоматизировать обратную связь и сделать высокотехнологичную поддержку доступной [3; 4].

Цель исследования – разработать и апробировать чат-бота в Telegram для автоматизированной интерпретации данных комплексной оценки функционального состояния волейболисток.

Методы исследования: Обзор научно-методической литературы, диагностика физиологических и психофизиологических особенностей волейболисток разного уровня подготовки с последующим сравнительным анализом полученных данных (экспресс-диагностика функциональной подготовленности спортсменов по методу профессора С.А. Душанина, спирометрия – «Максимальная вентиляция легких», оценка подвижности нервных процессов «НС-Психотест», оценка текущего функционального состояния – «Омега»;, стабилографическое измерение равновесия с помощью программно-аппаратного комплекса «Стабилан»), разработка чат-бота с помощью конструктора PuzzleBot и внедрение бота-помощника в мессенджере Telegram, анкетирование, математико-статистическая обработка полученных данных.

Организация исследования: В исследовании принимало участие 22 спортсменки: 12 волейболисток – игроки ЖВК «Италмас-ИжГТУ», участницы высшей лиги «Б» чемпионата России, и 10 волейболисток студенческой женской сборной команды «УдГУ». Исследование проводилось с октября 2025 по апрель 2026 года на базе лаборатории «Научное обеспечение спортивного отбора, подготовки спортивного резерва и здоровьесберегающих технологий».

Результаты исследования

По результатам экспресс-диагностики по методу профессора С. А. Душанина в ЖВК «Италмас-ИжГТУ» преобладание анаэробного типа энергообеспечения мышц выявлено в 11 случаях (92 %), преобладание аэробного типа – у 1 человека (8 %). В студенческой команде «УдГУ» преобладание анаэробного типа энергообеспечения мышц выявлено в 9 случаях (90 %), преобладание аэробного типа – у 1 человека (10 %). Аэробный тип энергообеспечения в обеих командах выявлен у игроков амплуа «центральный блокирующий».

Результаты теста «Максимальная вентиляция лёгких» показали отсутствие достоверных различий по этому показателю в процентах от должных значений между игроками двух команд. В ЖВК «Италмас-ИжГТУ» среднее значение данного показателя составило 89,7 %, в студенческой команде «УдГУ» – 92,8 %. Расчётное значение t-критерия Стьюдента (0,68) оказалось ниже критического (2,11) при $p>0,05$, что свидетельствует об отсутствии достоверных различий между группами.

Оценка подвижности нервных процессов показала, что среди игроков ЖВК «Италмас-ИжГТУ» подвижный тип высшей нервной деятельности имеют 6 человек (50 %), инертный – 3 человека (25 %), уравновешенный – 3 человека (25 %). В студенческой команде «УдГУ» с подвижным типом высшей нервной деятельности выявлено 2 человека (20 %), с инертным – 6 человек (60 %), уравновешенный тип имеют 2 человека (20 %).

По результатам оценки текущего функционального состояния выявлено, что интегральный показатель «Спортивная форма» в ЖВК «Италмас-ИжГТУ» у 3 спортсменок находился в диапазоне 80–100 %, у 9 спортсменок – 60–80 %. В студенческой команде «УдГУ» также у 3 спортсменок показатель «Спортивная форма» находился в диапазоне 80–100 %, у 5 спортсменок – 60–80 % и у 2 спортсменок он был менее 60 %.

Стабилометрическое тестирование в пробе с открытыми глазами показало результат в диапазоне 100–90 % – у 59 % профессионалок и только у 20 % студенток; в пробе с закрытыми глазами значения ниже 60 % отсутствовали у профессиональной команды, но зафиксированы у 20 % спортсменок «УдГУ».

На базе конструктора PuzzleBot создан Telegram-бот, включающий шесть функциональных модулей, объединенных главным меню с инлайн-клавиатурой [5]. Модуль «/spirometry» обеспечивает интерпретацию показателей максимальной вентиляции лёгких с распределением по четырём категориям. Блок «/stabilometry» реализует двухуровневую диагностику постурального контроля с разделением на пробы с открытыми и закрытыми глазами. Тест «/omega» интерпретирует показатель «Спортивная форма» по трём категориям. Психодиагностический модуль «/psychotest» позволяет выбрать один из шести типов высшей нервной деятельностии получить персонализированные рекомендации. Справочный блок «/muscles» содержит теоретическую базу по типам энергообеспечения и физическим качествам.

Результаты анкетирования показали, что удобство взаимодействия с интерфейсом положительно оценили 86,4 % респондентов. Качество интерпретации результатов по пятибалльной шкале получило среднюю оценку 4,82 балла (81,8 % поставили 5, 18,2 % – 4). Доступность терминологии составила 100 %. При оценке полезности 54,5% спортсменок отметили как наиболее ценное выявление слабых мест, 31,8 % – связь физиологии с игрой, 13,6 % – персональные рекомендации.

Проведённое исследование показало, что в обеих командах преобладают игроки с преимущественно анаэробным энергообеспечением мышечной деятельности. Отсутствие достоверных различий в показателях спирометрии вероятно связано с характером соревновательной деятельности в женском волейболе, как правило не предъявляющей высоких требований к функции внешнего дыхания спортсменок. Оценка текущего функционального состояния показала, что в студенческой команде «УдГУ» выявлены спортсмены с показателем «Спортивная форма» менее 60 %, в ЖВК «Италмас-ИжГТУ» таких спортсменов не выявлено. Вероятно, что более квалифицированные волейболистки обладают способностью быстрее восстанавливаться после тренировочных нагрузок, учитывая, что недельный объем тренировочной работы у них выше более чем в 2 раза, по сравнению со студенческой командой. Существенные различия выявлены в подвижности нервных процессов. В ЖВК «Италмас-ИжГТУ» больше игроков с подвижным и уравновешенным типами высшей нервной деятельности, тогда как в студенческой команде у 60% спортсменов выявлен инертный тип ВНД. Данный показатель может быть одним из определяющих квалификацию игрока в женском волейболе.

Выводы. Ключевыми дифференцирующими признаками квалификации волейболисток выступают подвижность нервных процессов (50 % – ЖВК «Италмас», 20 % – «УдГУ»), постуральный контроль в пробе с открытыми глазами (59 % против 20 % в зоне 100–90 %) и скорость восстановления (отсутствие показателя «Спортивная форма» менее 60 % у профессионалов). Достоверных различий по спирометрии не выявлено. Разработан и внедрён Telegram-бот с шестью функциональными модулями. Анкетирование подтвердило эффективность: удобство – 86,4 %, доступность терминологии – 100 %, качество интерпретации – 4,82/5. Гипотеза подтверждена: чат-бот повышает оперативность, доступность и персонализацию обратной связи. Практическая значимость работы – чат-бот как инструмент для тренеров, врачей и спортсменок. Перспективы развития – интеграция с носимыми устройствами и прогнозирование риска травм.

Список литературы

1. Байгужин П. А., Шибкова Д. З., Шевцов А. В. Функциональное состояние организма: технологии оценки в спорте и рекреационном туризме (обзор) // Человек. Спорт. Медицина. – 2022. – № 4.
2. Бушмелева К. Бот в помощь. Книга-практикум по созданию чат-ботов и автоматизации бизнеса. – ЛитРес, 2023.
3. Елисеева Т. А. Оптимизация режима двигательной активности обучающихся 12–13-летнего возраста на основе применения интерактивного «Чат-бота»: автореф. дис. канд. пед. наук. – Сургут, 2026.
4. Рожнов А. А. Современные технологические подходы к тренировочному процессу волейбольных студенческих команд / А. А. Рожнов, Л. В. Жилина, С. А. Акулов // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2023. – № 1.
5. Pazzlbot : конструктор Telegram-ботов. – URL: https://puzzlebot.top.

Ивонин Максим Георгиевич, mr_maxwell@vk.com, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Кожевников Виталий Сергеевич, к. педагог. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОГО ПОЕДИНКА В ММА ДЛЯ СПОРТСМЕНОВ 12–15 ЛЕТ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ЭНЕРГООБЕСПЕЧЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены дифференцированные тактические модели ведения поединка в смешанных боевых единоборствах (ММА) для спортсменов 12–13 и 14–15 лет с учётом преобладающего типа энергообеспечения (анаэробного или аэробного). Описаны результаты педагогического эксперимента (n=10), подтвердившие эффективность предложенных моделей.

Ключевые слова. СБЕ ММА, тактическая модель, тип энергообеспечения, анаэробный, аэробный.

Актуальность. В настоящее время среди единоборств и боевых искусств неуклонно набирают популярность виды, сочетающие в себе ударную и борцовскую технику, такие как: «Смешанные боевые единоборства ММА», «Боевое САМБО», «Панкратион» и прочие [3]. С 1 октября 2019 года союз ММА России официально ввёл правила возрастной подгруппы 12–13 лет и 14–15 лет, первое Первенство России по этим возрастам состоялось в 2020 году [5]. Определённые аспекты правил возрастной группы влияют на технический арсенал и методы выполнения различных приёмов. Основными отличительными чертами стали отсутствие возможности наносить удары в голову в положении «стойка» и отсутствие возможности наносить удары в положении «партер» [5]. Таким образом, правила в этих возрастных группах значительно снизили эффективность ударной техники, а значимость борцовских навыков, наоборот, возросла [4]. Выполнение борцовских приемов является более энергозатратным, по сравнению с ударной техникой [1]. Поэтому, особенно актуальной становится задача по дифференцированию тактических моделей ведения соревновательной борьбы для спортсменов, специализирующихся в СБЕ ММА, с преимущественно аэробным или анаэробным типами энергообеспечения [2].

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности дифференцированных тактических моделей ведения поединка в СБЕ ММА для спортсменов 12–15 лет с учётом преобладающего типа энергообеспечения.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы; экспресс-оценка энергообеспечения мышц по методике С. А. Душанина «D&K Test»; педагогический эксперимент; анализ протоколов соревнований с применением авторской рейтинговой системы; методы математической статистики (t-критерий Стьюдента для зависимых выборок).

Организация исследования: Исследование проводилось в три этапа на базе клуба ММА18 г. Ижевск. Для этого из числа занимающихся в клубе были отобраны 10 спортсменов, 5 из которых выступают в возрасте 12–13 лет и 5 в возрасте 14–15 лет. На первом этапе проводился теоретический анализ научно-методической литературы по теме исследования. На втором этапе – разработка тактических моделей для спортсменов с преимущественно аэробным или анаэробным типами энергообеспечения. Третий этап включал проведение эксперимента и оформление дипломной работы.

Результаты исследования: Для оценки эффективности предложенных тактических моделей была разработана авторская рейтинговая система оценивания спаррингов (таблица 1). Суть данной системы в том, что чем больше спортсмен смог выполнить технико-тактических действий, тем больше он получает за них баллов. От ситуации, когда он проиграл досрочно в самом начале, до досрочной победы в начале раунда. За точку отсчета 0 взят самый худший для спортсмена итог, а именно досрочное поражение в первой половине боя. Шаг рейтинговых баллов составляет 1 балл. Данная система учитывает разные варианты побед и поражений решением судей, а также наличие экстрараунда. Использование данной системы позволило объективно оценить подготовку спортсмена и перевести эту оценку в числовой формат.

Таблица 1

Критерии оценивания спаррингов

Вариант победы или поражения	Количество рейтинговых баллов
Поражение БО, ТКО или УД до середины боя 12–13 лет до 1:30 и 14–15 лет до 2-го раунда	0
Поражение БО, ТКО или УД после середины боя 12–13 лет после 1:30 и 14–15 лет после 1-го раунда	1
Поражение ЕРС	2
Поражение РРС	3
Победа РРС	4
Победа ЕРС экстра	5
Победа ЕРС	6
Победа БО, ТКО или УД после середины боя 12–13 лет после 1:30 и 14–15 лет после 1-го раунда	7
Победа БО, ТКО или УД до середины боя 12–13 лет до 1:30 и 14–15 лет до 2-го раунда	8

Список сокращений: БО – болевой прием, УД – удушающий прием, ЕРС – единогласное решение судей, РРС – раздельное решение судей, ТКО – технически нокаут, экстра – победа в экстрараунде.

По результатам экспресс-оценки энергообеспечения мышц по методике С. А. Душанина «D&K Test» в каждой возрастной подгруппе выявлено по 4 представителя анаэробного типа энергообеспечения и по одному представителю аэробного типа энергообеспечения. Можно сделать вывод, что спортсмены с анаэробным типом энергообеспечения в большей степени предпочитают вид спорта СБЕ ММА, чем спортсмены с аэробным типом энергообеспечения. Выборка спортсменов происходила случайным образом, поэтому утверждать это однозначно нельзя, однако если обратиться к регламенту вида спорта, а именно количеству и времени в раунде в выбранных возрастах, то можно с уверенностью сказать, что быстрые и взрывные спортсмены могут легко проявлять свои качества, а их недостатки в выносливости не успевают достаточным образом проявляться.

Обратив внимание на временные регламенты возрастов 16–17 лет и старше можно понять, что там ситуация «выравнивается». Из этого можно сделать следующие выводы: до 16 лет быстрые и взрывные спортсмены лучше «задерживаются» в СБЕ ММА, имеют возможность пользоваться сильными сторонами, однако могут испытать трудности в старших возрастах, поэтому задачей тренера будет выработать с ними некий запас выносливости до перехода. Что касается выносливых спортсменов, им сложнее навязать свою соревновательную тактику в выбранных возрастах и, как следствие, сложнее показать результат. Поэтому задача тренера в работе с такими спортсменами будет заключаться в том, чтобы «удержать» спортсмена до нужного возраста, где его преимущества можно будет лучше использовать, наработать с ним техническую и функциональную базу.

Таким образом, для спортсменов с преимущественно аэробным и анаэробным энергообеспечением мышц требуется дифференцирование тактических моделей соревновательной деятельности, а также разработка соответствующей тренировочной программы, направленной на реализацию данной тактической модели (таблицы 2 и 3).

Таблица 2

Тактическая модель для «взрывных» спортсменов (анаэробный тип)

Положение	Действия в начале раунда	Действия при утомлении
Стойка	Стараемся занимать центр площадки, но держим дистанцию с соперником для последующего перевода. Работа на челноке и через оттяжки. Вытесняем соперника за счет ударов. Избегаем вязкой борьбы в клинче. Стараемся избегать взаимодействий у клетки, особенно спиной к клетке.	Работаем на полной стопе. Щиты от ударов ногами. Минимизируем передвижения. В случае пропущенного удара стараемся его сразу отыграть. Обходим соперника в стороны. Стараемся избегать взаимодействий у клетки, особенно спиной к клетке.
Переводы	Предпочтительные переводы через ловлю ног или проход в ноги. Переводы у клетки только при уверенности, либо просто разрываем дистанцию. Рекомендуемые периоды у клетки: посадка или связка посадка с проходом в одну ногу с отрывом.	Переводы только через ловлю и только при полной уверенности.
Партер	Сверху: занимаем доминирующую позицию и развиваем атаку на болевой или удушающий. Работа через обманные выходы. Снизу: стараемся восстановить гард и атакуем болевыми (в основном рычаг локтя)	Сверху: занимаем доминирующую позицию и удерживаем до команды рефери «Активность», после чего меняем позицию и опять удерживаем. Снизу: стараемся восстановить гард и удерживаем соперника, не давая его обойти.

Таблица 3

Тактическая модель для «выносливых» спортсменов (аэробный тип)

Положение	Действия
Стойка	Принимаем изначально низкую стойку. Стараемся не дать сопернику набрать преимущество. Работа через щит от ударов ногами. Вход в борьбу через корпус соперника (клинч) или с захватом головы. Стараемся вытеснить соперника из центра и довести до клетки за счет ударов или клинча, не отходим от соперника, а принимаем удары в блок. Акцент работы в стойке на боковых ударах и лоу киках.
Переводы	Переводы в партер в центре через ломовое бедро или через ловлю ног с последующим развитием на посадку или подъем ноги. Предпочтительные переводы через работу у клетки с захватом руками на корпусе соперника, а именно наружный и внутренний зацеп.
Партер	Сверху: занимаем доминирующую позицию, обязательно ее четко фиксируем, если соперник пытается сразу сменить позицию, удерживаем до прекращения попыток. После этого стараемся развить атаку на рычаг локтя. Снизу: стараемся восстановить гард, после чего начинаем сначала удерживать соперника в гарде. Ожидаем прекращения попыток обойти град, после чего пытаемся развить атаку на рычаг локтя.

Педагогический эксперимент проводился на базе клуба ММА18. Для реализации выбранной тактической модели были разработаны специальные комплексы, включающие упражнения, наиболее подходящие для спортсменов с соответствующим типов энергообеспечения (таблица 4). Эксперимент длился с 10 января по 22 февраля 2026 г.

Таблица 4

Упражнения, составившие основу экспериментальной методики

Положение	Анаэробный (взрывной)	Аэробный (выносливый)
Стойка	Челнок. Работа через оттяжки. Отработки на перемещение, поджимание соперников и обрезание углов, обходы в стороны. Щиты от ударов ногами. Атака после пропущенного удара. Выходы из положения у клетки, развороты.	Щиты от ударов ногами. Вход в клинч, работа в клинче. Выталкивание к клетке. Боковые и лоу кики. Прием ударов в блок.
Переводы	Проходы в ноги. Ловля ног. Посадка. Связка посадка с проходом в одну ногу с отрывом.	Защита от проходов. Ломовое бедро. Ловля ног с развитием атаки на подъем ноги или посадку. Броски у клетки (наружный и внутренний зацеп)
Партер	Болевые с маунта и бокового контроля. Контроль со сменой позиции сверху. Восстановление гарда с низу. Атаки с гарда. Удержание в гарде.	Контроль со сменой позиции сверху. Рычаг локтя с маунта и гарда. Удержание в гарде.

Серия контрольных спаррингов в зале клуба ММА 18 была проведена 10-го января 2026 г. и 22 февраля 2026 г. Для объективности судейства и возможности оценки дальнейших результатов, особенно тех боев, которые прошли всю дистанцию до финального гонга, на контрольные спарринги были приглашены судьи из региональной коллегии судей по смешанному боевому единоборству ММА Удмуртской Республики. Все контрольные спарринги проходили с судейством.

Спортсмены провели спарринг с теми же соперниками, которые занимались по обычной программе. В начале и в конце эксперимента соперники не менялись для того, чтобы не изменить уровень конкуренции. Для оценки результатов спаррингов была использована авторская рейтинговая система.

В возрастной группе 12–13 лет средний рейтинговый балл вырос с 9,4 до 11,6. Лучшую динамику показал О.Я. (анаэробный тип): с 13 до 19 баллов. Спортсмен К. Т. (анаэробный тип) увеличил количество баллов с 11 до 13. Спортсмен К. Г. (аэробный тип) – с 6 до 8 баллов. Спортсмен Н. Т. (анаэробный тип) прибавил с 6 до 7 баллов. У спортсмена П. А. (анаэробный тип) результат не изменился (11 баллов) – он пропустил неделю тренировок из-за болезни. В группе 14–15 лет средний балл вырос с 12,0 до 13,4. Спортсмен Р. М. (анаэробный тип) показал снижение на 1 балл с максимальных 20 до 19, это объясняется исходным максимальным баллом в начале эксперимента. Спортсмен М. Т. (анаэробный тип) увеличил сумму баллов с 11 до 15. Спортсмен Т. А. (аэробный тип) – с 9 до 13. К. М. (анаэробный тип) – с 8 до 10. У спортсмена Б. А. (анаэробный тип) выявлено снижение с 12 до 10 баллов – он пропустил 2 недели по болезни. Статистический анализ не подтвердил значимость среднегрупповой динамики результатов. Однако у 7 из 10 спортсменов результаты улучшились. Таким образом, индивидуализация подготовки с учетом типа энергообеспечения и соответствующей тактической модели ведения поединка показала свою эффективность.

Выводы. В ходе работы разработаны рекомендации по тактике для «взрывных» (анаэробных) и «выносливых» (аэробных) спортсменов. Тактика «взрывных» (анаэробных) спортсменов строится на наборе преимущества в первой половине боя или досрочном завершении боя. Тактика «выносливых» (аэробных) спортсменов строится на изматывании соперника, и попытках поймать соперника на ошибках.

Разработанные тактические модели для «взрывных» (анаэробных) и «выносливых» (аэробных) спортсменов 12–15 лет апробированы в педагогическом эксперименте. Несмотря на отсутствие статистической значимости при малой выборке, практический прирост среднего балла (с 9,4 до 11,6 в группе 12–13 лет и с 12,0 до 13,4 в группе 14–15 лет), а также индивидуальный прирост результатов спаррингов у 7 из 10 спортсменов свидетельствует о работоспособности предложенного подхода. Рекомендуется использование моделей тренерами спортивных клубов и ДЮСШ для индивидуализации подготовки юных бойцов.

Список литературы

1. Алихов И. И. Техника вольной борьбы / И. И. Алихов. – Москва : 2012. – 152 с.
2. Кожевников В. С. Дифференцированное планирование основных средств тренировки футболистов 15-16 лет в подготовительном периоде на основе учета их биоэнергетических типов : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кожевников Виталий Сергеевич ; [Место защиты: Кам. гос. акад. физ. культуры, спорта и туризма]. – Набережные Челны, 2011. – 22 с.
3. Промысловский К. И. Пошаговое руководство для изучающих смешанные единоборства без тренера / К. И. Промысловский. – М.: Издательские решения, 2015. – 219 с.
4. Смешанные единоборства – спорт сильных духом и телом [Электронный ресурс] // science.kuzstu.ru. – URL: https://science.kuzstu.ru/wp-content/Events/Conference/ RM/2020/RM20/pages/Articles/63505.pdf (дата обращения: 04.03.2026).
5. Союз ММА России. Правила вида спорта «смешанное боевое единоборство» (ММА). – М., 2019. – 60 с.

Ионина Ариана Вазгеновна, Alexeipushkarev@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Пушкарев Алексей Владимирович, к. педагог. н., доцент, Пушкарева Анастасия Михайловна, доцент, Удмуртский государственный университет

ВЛИЯНИЕ УПРАЖНЕНИЙ ПРИКЛАДНОЙ АЭРОБИКИ НА КООРДИНАЦИОННУЮ И ТЕХНИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ВОЛЕЙБОЛИСТОК 10–11 ЛЕТ

Аннотация. В статье изучена эффективность применения средств прикладной аэробики в процессе технической подготовки в волейболе на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: волейболистки 10–11 лет, прикладная аэробика, координационные способности, техническая подготовленность.

Актуальность. Главными задачами этапа начальной подготовки в волейболе являются освоение детьми техники игры, приучение их к игровой деятельности и выявление одаренных перспективных юных спортсменов.

На сегодняшний день в технологии спортивной деятельности основными направлениями в обеспечении подготовки спортивного резерва страны являются поиски инновационных средств и методов тренировки. Анализ спортивной подготовки юных волейболисток, результативность их выступлений на соревнованиях разного уровня показывает, что эффективность обучения во многом зависит от содержания и выбора современных форм организации учебно-тренировочного процесса.

На основе вышесказанного возникает идея о внедрении в учебно-тренировочный процесс юных волейболисток инновационных методик подготовки, которые будут способствовать совершенствованию их мастерства. Одним из механизмов повышения эффективности учебно-тренировочного процесса юных волейболисток могут быть средства аэробики, как нетрадиционный метод подготовки, направленные на улучшение качества овладения техническими приемами на начальном этапе обучения.

В настоящее врем аэробика является одним из распространенных видов спортивной деятельности. Следует отметить, что аэробика успешно применяется в спортивной тренировке футболистов [3], баскетболистов [1; 2; 4].

Реализация специфичных методик, обеспечивающих разнообразие и вариативность танцевальных движений в аэробике, их творческое применение при обучении техническим приемам волейбола будет способствовать повышению мотивации и двигательной потребности у юных спортсменок.

Цель исследования – выявить влияние применения упражнений прикладной аэробики на координационную и техническую подготовленность волейболисток 10–11 лет.

Организация исследования. Весь комплекс исследований был осуществлён на базе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «СШ Сарапульского района Удмуртской Республики».

В эксперименте участвовали девочки 10–11 лет, занимающиеся волейболом на этапе начальной подготовки, третьего года обучения. В контрольную группу вошли 12 спортсменок, тренирующихся по стандартной методике подготовки и 12 волейболисток, составили экспериментальную группу, которые тренировались по экспериментальной методике с применением средств прикладной аэробики.

Исследования проводились в три этапа. На первом этапе (сентябрь-октябрь 2025) проводился анализ научно-методической литературы по изученной теме исследования, разрабатывалась методика, направленная на повышение эффективности технической и координационной подготовленности у волейболисток 10–11 лет с использованием прикладной аэробики, подбирались методы исследования.

На втором этапе (октябрь 2025 – март 2026) проводился педагогический эксперимент в тренировочном процессе юных волейболисток, для контроля эффективности педагогического эксперимента проводились тесты для определения уровня общей и специальной физической подготовленности, и технической подготовленности у юных волейболисток в начале и конце эксперимента.

На тренировочных занятиях при освоении технических элементов волейбола мы соединяли базовые шаги аэробики и двигательные действия волейбола соблюдая принцип объединения физической и технической подготовок на начальном этапе обучения.

При разработке методики технической подготовки волейболисток 10–11 лет с использованием средств базовой аэробики, направленной на повышение уровня физической, технической и координационной подготовленности, руководствовались следующими правилами:

– упражнения должны быть доступными, соответствовать возрасту и физической подготовленности волейболисток;

– упражнения выполняются с различной скоростью, в различных направлениях и с разным характером проявления мышечных напряжений;

– комплекс должен иметь рациональное и методически обоснованное сочетание двигательных действий, направленных на развитие координационных способностей, и прочное освоение технических приемов, необходимых для повышения спортивного мастерства юных волейболисток.

На третьем этапе (март-апрель 2026 года) выполнена математическая обработка полученных результатов исследования.

В соответствии с полученными данными были сделаны выводы, даны практические рекомендации.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, контрольные испытания, педагогический эксперимент, математико-статистические методы.

Результаты исследования. Для того, чтобы определить эффективность методики тренировки с использованием прикладной аэробики в тренировочном процессе, нами был проведен сравнительный анализ динамики координационных и возможностей технической подготовленности у волейболисток контрольной и экспериментальной групп.

При изучении динамики показателей координационной подготовленности выявлено, что прирост в результатах тестов выявлен у обеих исследуемых групп:

- результат в тесте «Прыжок в высоту с места» достоверно увеличился, как у спортсменок контрольной, так и у волейболисток экспериментальной групп, увеличение в контрольной группе составило 10,3 %, а в экспериментальной группе 9,1 %;
- в тесте «Ловля линейки», характеризующем скорость реакции произошли также достоверные изменения в обеих группах, однако в экспериментальной группе результат достоверно выше, чем в контрольной группе. В экспериментальной группе прирост составил 18,2 %, а в контрольной группе 13,7 %;

- в тесте «Проба Ромберга», оценивающим координационный отдел нервной системы, наблюдается достоверное улучшение в экспериментальной группе, прирост составил 38 %, а в контрольной группе улучшение составило 5,4 %.

Таким образом, при сравнительном анализе динамики показателей координационных возможностей у спортсменок контрольной и экспериментальной групп на втором этапе исследования выявлен достоверный прирост результатов в тестах «Прыжок в высоту», «Ловля линейки» и «Проба Ромберга». Однако, более значимый прирост наблюдается в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой.

При изучении динамики показателей технической подготовленности выявлено, что прирост в результатах тестов выявлен у обеих исследуемых групп:

- в тесте «Нижняя передача мяча у стены за 30 сек» прирост результатов в экспериментальной группе составил 14,3 %, в контрольной – 13,7 %, результат экспериментальной группы достоверно выше, чем в контрольной группе;
- в тесте «Точность подачи в зону» наблюдается достоверное изменение результатов, как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе. Однако результат экспериментальной группы достоверно выше, чем данный показатель в контрольной группе при $P<0,05$, у девочек экспериментальной группы прирост составил 41,7 %, а в контрольной группе 25 %;
- в тесте «Верхняя передача над собой» наблюдается также статистически значимое изменение результатов в обеих исследуемых группах, однако в контрольной группе достоверно выше результат в данном тесте, чем в экспериментальной группе, в контрольной группе прирост 43,5 %, а в экспериментальной группе 31,1 %.

Таким образом, при сравнительном анализе динамики показателей технической подготовленности выявлено, что в экспериментальной группе показатели достоверно выше в тестах «Нижняя передача у стены» и «Точность подачи», по сравнению с контрольной группой. Однако в контрольной группе достоверно лучше результаты в тестах «Верхняя передача над собой» и «Нижняя передача над собой». Из чего следует, что прикладная аэробика оказывает более значимое влияние на точность подач и передач мяча.

Выводы. В результате анализа научной и учебно-методической литературы по теме исследования выявлено, что в учреждениях дополнительного образования отмечается нехватка методических разработок по технической подготовке юных волейболистов на начальном этапе подготовки, также недостаточно научно обоснованных работ по использованию средств аэробики в обучении волейболу.

На сегодняшний день элементы аэробики применяются в подготовке спортсменов таких видов спорта, как футбол, баскетбол, различные виды борьбы, в производственной гимнастике и лечебной физической культуре. Средства аэробики используются при разминке, общей и специальной физической подготовке, способствуют эмоциональной разрядке.

Разработана методика технической подготовки волейболисток 10–11 лет с использованием средств прикладной аэробики, которая основана на синтезе базовых шагов аэробики и технических элементов волейбола.

В данной методике сходные по структуре базовые шаги аэробики преобразуются в элементы техники волейбола и выполняются в танцевальных комбинациях под музыкальное сопровождение. В своей взаимосвязи они образуют комплекс упражнений, основными задачами которого являются: прочное освоение изучаемого технического элемента волейбола с одновременным повышением функциональных возможностей организма подростков.

Эффективность разработанной методики подтвердилась статистически достоверным улучшением показателей технической подготовленности в тестах «Нижняя передача у стены», «Точность подачи», а также улучшением результатов в тестах «Ловля линейки» и «Проба Ромберга» в экспериментальной группе.

Список литературы

1. Гайворонская А. А. Методика использования средств прикладной аэробики в подготовке баскетболистов на этапе начальной специализации: автореф. дис....кан. пед. наук: 13.00.04/ А.А. Гайворонская; ВГАФК. – Волгоград, 2009. – 25 с.

2. Демиденко О. В. Моделирование процесса развития точности движений у волейболистов массовых разрядов: дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Демиденко. – Ульяновск, 2017. – 167 с.

3. Пармузина Ю. В. Методика занятий прикладной аэробикой с юными футболистами : дисс....канд.пед.наук: 13.00.04 / Ю. В.Пармузина.

4. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений. – 2-е изд.,испр.и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 450 с.

Казанцева Вера Александровна, nicht_angel@bk.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Кожевников Виталий Сергеевич, к. педагог. н., доцент, Удмуртский государственный университет

РАЗРАБОТКА И ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКИ ЖЕНЩИН 36–55 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПИЛОННЫМ ФИТНЕСОМ, НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ДИНАМИЧЕСКОГО СООТВЕТСТВИЯ

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование комплекса упражнений специальной силовой подготовки для женщин 36–55 лет, занимающихся пилонным фитнесом, построенного на основе принципа динамического соответствия Ю.В. Верхошанского. Разработанный комплекс направлен на биомеханически обоснованный перенос тренировочного эффекта на целевые элементы, минимизацию травматизма и повышение технической готовности занимающихся с учётом возрастных изменений.

Ключевые слова: пилонный фитнес; принцип динамического соответствия; специальная силовая подготовка; комплекс упражнений; женщины второго периода зрелого возраста.

Актуальность. Женщины второго периода зрелого возраста (36–55 лет) составляют значительную часть занимающихся пилонным фитнесом, однако тренировочный процесс в этой возрастной группе недостаточно обеспечен научно обоснованными методиками специальной силовой подготовки [1; 7; 8]. Существующие подходы ориентированы преимущественно на общую физическую подготовку без учёта биомеханических особенностей целевых элементов пилонного фитнеса и возрастных инволюционных изменений опорно-двигательного аппарата [3; 5]. Принцип динамического соответствия Ю.В. Верхошанского, успешно применяемый в других видах спорта, до настоящего времени не адаптирован к условиям пилонного фитнеса для женщин 36–55 лет [2; 4]. Это определяет необходимость разработки и теоретического обоснования специализированного комплекса упражнений, обеспечивающего безопасность, эффективность и устойчивый прогресс тренировочного процесса.

Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование комплекса упражнений специальной силовой подготовки для женщин 36–55 лет, занимающихся пилонным фитнесом, построенного на основе принципа динамического соответствия средств силовой подготовки специализированному упражнению.

Методы исследования. В работе использованы анализ и обобщение научно-методической литературы.

Организация исследования. Исследование проводилось в период с ноября 2025 года по май 2026 года и осуществлялось в три этапа.

На первом этапе (ноябрь 2025 – январь 2026 г.) проведён анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме специальной силовой подготовки женщин второго периода зрелого возраста (36-55 лет) в пилонном фитнесе, выявлялись особенности тренировочного процесса и обосновалась применимость принципа динамического соответствия в сложнокоординационных видах спорта. На этом этапе были сформулированы цель, задачи и гипотеза исследования, определена методика теоретического обоснования комплекса упражнений.

На втором этапе (февраль – март 2026 г.) осуществлялась разработка комплекса упражнений специальной силовой подготовки на основе принципа динамического соответствия, подбор и структурирование упражнений, теоретическое обоснование разработанного комплекса упражнений, который представлен в таблице 1, имитирующих статические фазы и биомеханические параметры пяти целевых элементов пилонного фитнеса.

Таблица 1

Обоснование комплекса специальной силовой подготовки

Средства	В качестве основных средств для специальной силовой подготовки были выбраны упражнения на полу с использованием спортивного инвентаря, а именно фитболов, блоков для йоги, пилонов, гимнастических ковриков и ремней для растяжки. Использование инвентаря помогает воспроизводить траекторию движений и динамические характеристики элементов на пилоне (например, фитбол имитирует нестабильность опоры, как при сцепке с пилоном).
Амплитуда и направление движения	Все упражнения экспериментального комплекса подобраны в соответствии с амплитудой движений и величиной углов в суставах при фиксации позиций, выполняемых на пилоне. Например, в упражнениях № 5 и № 7 (продольный шпагат лёжа) позиция ног, горизонтальное положение тела и захват щиколотки воспроизводят финальную статическую позу элементов блока 4: «Джейд 160°» с согнутой ногой, «Джейд 160°», «Джейд 180°».
Акцентируемый участок рабочей амплитуды движения	Время выполнения упражнений синхронизировано со временем выполнения аналогичных элементов на пилоне в третьей части занятия. Например, в упражнении № 1 («Гиперэкстензия в положении «лёжа на фитболе» с «имитацией сцепки ног с пилоном и положением рук вверх или в стороны») предусмотрено удержание верхней точки амплитуды 2 секунды - как и при выполнении элемента «Титаник» (по 2 секунды на каждую сторону) в третьей части тренировки.
Величина динамического усилия	Величина динамического усилия в упражнении экспериментального комплекса соответствует усилиям, проявляемым в упражнении на пилоне, а именно величина динамического усилия моделирует уровень изометрического напряжения мышц при удержании позы на пилоне.
Быстрота проявления максимума усилия	Контроль, плавность входа, точность фиксации. Градиент силы должен быть мягким, чтобы не потерять баланс или сцепку.
Режим работы мышц	Статический (изометрический). Характерен для всех элементов блока 1, 2, 3, 4, 5.

Для комплекса специальной силовой подготовки были выбраны следующие упражнения:

1. Гиперэкстензия в положении «лёжа на фитболе» с «имитацией сцепки ног с пилоном и положением рук вверх или в стороны».
2. Вариация упражнения «Поза короля Артура», которое сочетает в себе глубокий выпад с прогибом назад и захватом стопы с применением блока для йоги и пилона, где пилон используется для углубления прогиба и растяжки.
3. Стойка на руках лицом к стене.
4. Стойка на плече.
5. Продольный шпагат в положении лёжа на спине с ремнём или без него.
6. Свечка.
7. Продольный шпагат в положении лёжа на блоках для йоги.
8. Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа стоя на коленях на полу «от блоков для йоги».
9. Модифицированная обратная планка.

На третьем этапе (апрель – май 2026 г.) проводилось уточнение выводов и практических рекомендаций для внедрения в тренировочный процесс разработанного комплекса упражнений специальной силовой подготовки женщин 36–55 лет, занимающихся пилонным фитнесом.

Результаты исследования. По результатам теоретического обоснования разработанного комплекса упражнений специальной силовой подготовки выявлены следующие положения.

На основе принципа динамического соответствия Ю. В. Верхошанского определены биомеханические параметры для девяти специально-подготовительных упражнений, имитирующих статические фазы пяти целевых элементов пилонного фитнеса, расположенные в блоках: Блок 1 (группа Б): элемент «Титаник»; Блок 2 (группа А): элементы «Вис на ближней 160°», «Вис на ближней 180°» и «Кольцо в висе на ближней ноге 160°»; Блок 3 (группа Б): элементы «Бабочка», «Бабочка в оттяжке» и «Флаг базовым хватом»; Блок 4 (группа А): элементы «Джейд 160°» с согнутой ногой, «Джейд 160°», «Джейд 180°»; Блок 5 (группа Б): элементы «Аттитюд флаговым хватом», «Боковая планка флаговым хватом (нога согнута)» и «Планка флаговым хватом (ноги вместе)» [2; 6]. Внутри каждого блока реализован принцип индивидуализации: элементы расположены в порядке нарастания техни-

ческой сложности. Каждое упражнение комплекса воспроизводит рабочие углы в суставах, вектор силы тяжести, пространственную ориентацию тела и режим изометрического напряжения мышц, характерные для соответствующих элементов на пилоне.

Разработанная структура основной части тренировочного занятия (42 минуты) включает три последовательные части: отработку смены хватов на пилоне (3 минуты), специальную силовую подготовку (СФП) по круговому методу с использованием доступного инвентаря (фитболы, блоки для йоги, ремни, пилоны) – 12 минут, а также отработку пяти целевых элементов, которые расположены в блоках, с чередованием силовых элементов и элементов на гибкость (27 минут). Выявлено, что предложенное чередование нагрузки обеспечивает активное восстановление, профилактику локального утомления и безопасное освоение элементов разного уровня сложности. Подготовительная и заключительная части занятия (17 минут) в рамках данной работы не рассматриваются.

Важным результатом стало физиологически обоснованное дозирование нагрузки. Обоснованы временные параметры статических удержаний в комплексе упражнений: 30 секунд для упражнений на растяжку (продольный шпагат, поза Короля Артура), 2–10 секунд для силовых статических упражнений (гиперэкстензия в положении «лёжа на фитболе» с «имитацией сцепки ног с пилоном и положением рук вверх или в стороны, стойка на руках, стойка на плече, свечка, отжимания от кубиков, обратная планка). Внедрённый протокол 30-секундных статических удержаний обеспечивает безопасную структурную адаптацию соединительной ткани без временного снижения силовых показателей. Установлено, что такой режим соответствует научно обоснованным нормам развития гибкости и безопасен для возрастной группы 36–55 лет [9; 10].

Учёт возрастных инволюционных изменений опорно-двигательного аппарата позволил регламентировать тренировочный процесс в строгом соответствии с принципами постепенности и безопасности, минимизируя риски травматизма. Теоретический анализ подтвердил, что предложенная структура способна обеспечить максимальный перенос тренировочного эффекта на техническую подготовленность, обеспечивая стабильное закрепление двигательных навыков при щадящем воздействии на суставно-связочный аппарат. Практическое применение комплекса позволит достоверно улучшить технику выполнения элементов, повысить показатели физической подготовленности, а также снизить уровень травматизма за счёт биомеханически грамотного подбора средств. Организация занятия с вариативным выбором сложности поддерживает долгосрочную мотивацию занимающихся и обеспечивает объективный контроль прогресса. Потенциал использования результатов носит выраженный прикладной характер.

Выводы. Анализ научно-методической литературы выявил недостаточную разработанность вопросов специальной силовой подготовки женщин второго периода зрелого возраста именно в контексте пилонного фитнеса, что определяет актуальность разработки комплекса упражнений СФП. Принцип динамического соответствия, успешно применяемый в других видах спорта, адаптирован к условиям пилонного фитнеса для возрастной группы 36–55 лет. На основе принципа динамического соответствия разработан и детально структурирован комплекс упражнений специальной силовой подготовки, методически обоснованный для женщин 36–55 лет, занимающихся пилонным фитнесом. Обоснованы временные параметры статических удержаний: 30 секунд для упражнений на растяжку, 2-10 секунд для силовых статических упражнений. Адаптация принципа динамического соответствия к пилонному фитнесу обеспечивает максимальный перенос тренировочного эффекта на техническую подготовленность, что позволит улучшить технику выполнения элементов, повысить показатели физической подготовленности и минимизировать риск травматизма за счёт биомеханически грамотного подбора нагрузки. Разработанный комплекс отличается доступностью, не требует дорогостоящего оборудования и может быть рекомендован для внедрения в тренировочный процесс фитнес-студий и клубов с целью профилактики травматизма и повышения технической готовности женщин 36–55 лет, занимающихся пилонным фитнесом.

Список литературы

1. Анненкова А. В. Особенности мотивации женщин 35–45 лет к занятиям пилонным спортом / А. В. Анненкова, И. Н. Киселева // Актуальные проблемы и тенденции развития гимнастики, современного фитнеса и танцевального спорта : материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 22 февраля 2023 года. – Москва : Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», 2023. – С. 119–123.

2. Верхошанский Ю. В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю. В. Верхошанский. – 3-е изд. – Москва : Советский спорт, 2013. – 216 с.

3. Вострикова Н. В. Особенности развития гибкости при занятиях пилонным спортом / Н. В. Вострикова // Материалы 73-й научно-практической конференции преподавателей и студентов БГПУ : сборник докладов конференции, Благовещенск, 25 апреля 2024 года. – Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. – С. 1233–1237.

4. Князев А. П. Влияние специальной силовой подготовки на время прохождения соревновательной дистанции в спортивном туризме / А. П. Князев, В. С. Кожевников, А. В. Оралов // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 12(1037). – С. 92–98.

5. Комплексная специальная акробатическая подготовка в пилонном спорте / Н. А. Касаткина, Л. И. Костюнина, А. Ф. Чарыкова, А. С. Егорова // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 6. – С. 98–100.

6. Правила вида спорта «Пилонный спорт» : [электронный ресурс] : утв. Приказом Минспорта России от 21 сент. 2023 г. № 675. – Москва : Минспорт России, 2023. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/407661082/ (дата обращения: 30.01.2026).

7. Сомкин А. А. «Воздушный» фитнес как отдельное направление в фитнес-индустрии / А. А. Сомкин // Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС. – 2022. – Т. 13, № 4(56). – С. 280–300.

8. Drach, T. L. The history of development of aerial acrobatics and pole dance in Ukraine / T. L. Drach // International Journal of Arts and Social Science. – 2025. – Vol. 8, № 7. – P. 80–84.

9. Kay A. D. Effect of acute static stretch on maximal muscle performance: a systematic review / A. D. Kay, A. J. Blazevich // Medicine and Science in Sports and Exercise. – 2012. – Vol. 44, № 1. – P. 154–164.

10. Prince, R. The Science of Stretching - Simply Explained : [электронный ресурс] / R. Prince // UESCA : [сайт]. – [Б. м.], [202-]. – URL: https://uesca.com/the-science-of-stretching-simply-explained/ (дата обращения: 01.03.2026).

Конышева Ирина Андреевна, ira.konysheva.10@gmail.com, Удмуртский государственный университет, Дружинин Егор Дмитриевич, druzhinin_16@bk.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководимтель – Кожевников Виталий Сергеевич, к. педагог. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье описана организация дифференцированной физической подготовки для спортсменов различной специализации на этапах: начальной подготовки до года обучения, начальной подготовки свыше года обучения, учебно-тренировочного этапа. Описаны 5 групп входных тестирований, применяемых для комплексного анализа уровня подготовленности спортсменов и индивидуализации тренировочного процесса с учетом проблемных моментов. Также, в статье описана блок-схема для организации работы в целом.

Ключевые слова: физическая подготовка, общая физическая подготовка (ОФП), тестирования, подвижность в суставах, тренировочный процесс, индивидуализация, федеральные стандарты спортивной подготовки (ФССП).

Актуальность. С каждым годом число занимающихся физической культурой и спортом в стране повышается, что увеличивает конкуренцию среди спортсменов и постепенное повышение результатов и значений нормативов для выполнения массовых разрядов и достижения спортивных званий. Поэтому, для достижения успехов в спорте, необходимо внедрение в подготовку спортсменов новых методик. В настоящее время все больше тренеров и их подопечных начинают осознавать необходимость проведения качественных тренировочных занятий по общей физической подготовке параллельно со специальными по виду спорта. Это подтверждается и в статьях Зотовой Ф. Р. и Губайдуллиной Г. М. и указывает на то, что среди тренеров по видам спорта существует спрос на услуги

по проведению тренировок по ОФП, что подтверждает актуальность данной работы [2; 3]. ОФП – это неспециализированный процесс физической подготовки, содержание которого ориентировано на то, чтобы создать широкие предпосылки успеха в самых различных видах деятельности.

Общая физическая подготовка помогает создать определенную базу, фундамент, для достижения наивысших результатов с минимальными рисками для здоровья. Она предоставляет возможность повысить способности организма, тем самым поднимая «потолок» все выше и давая возможность спортсмену как можно дальше оставаться в спорте высших достижений [5].

В удмуртской Республике, а именно, в городе Ижевск есть некоторые предложения по предоставлению данных услуг. Но проведение тренировок по ОФП предлагается либо в тренажерных залах в качестве проведения персональных тренировок, направленных на увеличение силы, либо это частные предложения специалистов иного профиля, в услугах которых, среди всего прочего, указана возможность проведения и данных услуг. Но проблема заключается в отсутствии дифференциации тренировочного процесса по физической подготовке на основе данных комплексного тестирования спортсменов и индивидуализации подходов.

Это подчеркивает необходимость пересмотра подходов к проведению тренировочных занятий по общей физической подготовке, что подтверждает актуальность данной работы.

Цель исследования – создать блок-схему для организации дифференцированной тренировки по физической подготовке для юных спортсменов, занимающихся разными видами спорта исходя из результатов прохождения комплекса входных тестирований.

Методы исследования. В ходе исследования были проанализированы федеральные стандарты спортивной подготовки. А также различные методы для определения состояния организма спортсмена перед началом работы и для корректировки программы. Так же были использованы методы математико-статистической обработки данных.

Организация исследования. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе с 12.02.2026 по 20.03.2026 года была проведена работа по финансовой составляющей организации процесса подготовки, а также анализа целесообразности запуска проекта по дифференцированной подготовке по ОФП. Второй этап, проходивший с 20.03.2026 по 25.04.2026 года, включал в себя анализ научно-методической литературы по теме общей физической подготовки для подтверждения необходимости в организации данной подготовки; анализ федеральных стандартов спортивной подготовки с целью выявления универсальных критериев для оценки уровня общей физической подготовки для юных спортсменов различной специализации. Разработка ниже представленной блок-схемы для проведения дифференцированной подготовки по ОФП для юных спортсменов на основе данных комплексного тестирования.

Результаты исследования. В схеме представлены входные тестирования в качестве пяти комплексов тестов, необходимых для определения особенностей спортсменов, что в дальнейшем позволит индивидуализировать тренировочный процесс для целенаправленной работы над аспектами, требующими особого внимания.

<table>
<tr><td colspan="5">ВХОДНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ</td></tr>
<tr><td>Подвижность суставов</td><td>Сила мышц / ММТ</td><td>Техника упражнений</td><td>Нормативы ОФП</td><td>Инструм. диагностика</td></tr>
<tr><td>Тестирование амплитуды движений в суставах
Скрининг ограничений</td><td>Мануальное тестирование</td><td>Видеоанализ движений</td><td>Скорость, сила, выносл.
Сравнение с нормативом</td><td>Определение состава мышечных волокон и распределения равновесия</td></tr>
<tr><td colspan="5">▼</td></tr>
<tr><td colspan="5">ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ</td></tr>
<tr><td colspan="2">Подвижность и сила мышц</td><td colspan="2">Обучение технике упражнений</td><td>Тренировки по ОФП</td></tr>
<tr><td colspan="5">▼</td></tr>
</table>



Рис. 1. Блок-схема методологии функционирования центра физической подготовки для юных спортсменов

В первую группу тестов вошли тестирования на подвижность суставов, которые помогают определить текущее состояние подвижности крупных суставов, которая зависит от эластичности мышечной ткани и соединительнотканных структур, окружающих данные суставы. Эта группа тестов позволит поработать над недостающей подвижностью, от которой зависит техника выполнения как общих упражнений, так и специальных [6].

Вторая группа тестов состоит из мануальных мышечных тестирований мышц-агонистов. С помощью этих тестирований можно определить функциональное состояние мышц и наличие их гиподинамичности. Эти тестирования нужны для того, чтобы после их прохождения тренер мог составить тренировочный процесс так, чтоб сначала привести в тонус данные мышцы, а уже затем начинать работать над выполнением тех упражнений, в которых данная мышца имеет немаловажную роль. это необходимо для равномерной нагрузки на мышцы, для исключения рисков перегрузки и утомления нормотоничных мышц [4].

Третью группу тестов составили тесты на технику выполнения базовых 10 упражнений общей физической подготовки. Эти тестирования были включены в работу для того, чтобы можно было работать над общей физической подготовкой без риска травм, сначала добиваясь правильного выполнения упражнений, а уже после роста результата в выполнении этих тестовых упражнений [1]. Нужно заметить, что эта группа тестов была сформирована после анализа 45 федеральных стандартов спортивной подготовки по видам спорта, распространенным на территории Удмуртской Республики и имеющим более 300 занимающихся по форме 1-ФК за 2024 год. Из всех описанных в федеральных стандартах спортивной подготовки тестов по общей физической подготовке для спортсменов начального этапа подготовки до года обучения, начального этапа подготовки свыше года обучения, учебно-тренировочного этапа были выделены 10 наиболее часто встречающихся тестов. Для определения уровня технической подготовки спортсменов для каждого из 10 тестов была расписана техника выполнения.

В четвертую группу тестов вошли тестирования по нормативам общей физической подготовки. Они необходимы для того, чтоб можно было оценить начальный уровень общей физической подготовки, прослеживать результат, понимать к чему стоит стремиться, выстраивать правильное направление для дальнейшей работы. Эта группа так же была составлена на основе данных по нормативам для выполнения тестов по общей физической подготовке для юных спортсменов из Федеральных стандартов спортивной подготовки. Были найдены средние значения нормативов для каждого из 10 тестов.

В пятой группе тестов, входящих в дополнительные услуги, числятся инструментальные диагностики, производимые на аппаратных комплексах, которые являются важными элементами для определения индивидуальных особенностей организма спортсменов: «D&KTest», «Стабилан 01-2». Эти тестирования необходимы для выявления композиционного состава мышц, а также уровня контроля равновесия и координации, которые позволяют обеспечить эффективность проведения тренировочного процесса.

В зависимости от результатов тестирований, запросов тренера ставятся цели на определенный срок, подбираются упражнения из примерного комплекса для каждого отдельного случая проблем с прохождением тестирования, и спортсмены работают индивидуально, в группах по два человека, или в группах от трех человек. Спустя некоторое время проводится этапный контроль с помощью все тех же входных тестов. Исходя из имеющихся изменений в результатах тестирований проводится корректировка тренировочного плана и может быть произведена смена формата работы.

Во второй части исследования рассматривается практическая реализация разработанной методики в формате центра физической подготовки юных спортсменов. В качестве услуг центр предоставляет персональные занятия, сплит-формат, тренировки в мини-группах (от 3 до 6 человек), а также групповые тренировки, которые рассчитаны на 7 и более занимающихся. К дополнительным услугам центра относятся прохождение диагностик с помощью аппаратных методик в полном и ограниченном формате, который зависит от количества используемых методик, а также биомеханический онлайн-анализ техники выполнения двигательных действий, после которого будут выдаваться рекомендации по корректировке тренировочного процесса. Стартовые инвестиции будут направлены на приобретение инвентаря, позволяющего расширить и разнообразить тренировочный процесс. К такому инвентарю относится: наборы фишек, скакалок, набивных мячей, барьеров разной высоты, координационные лестницы, классические и облегченные грифы, а также пульсометры Polar H10 и световые датчики Blaze Pod. В связи с тем, что для занятий планируется установить арендные отношения с АУ ДО УР «СШОР по футболу «Зенит-Ижевск», где в распоряжении тренажерного зала уже имеется часть необходимого инвентаря, список для покупки инвентаря удалось сократить. Итоговый объем стартовых инвестиций составил 1 621 300 рублей. Финансовый план функционирования на первый год работы показывает, что первые несколько месяцев центр имеет отрицательную прибыльность, однако после 5 месяца работы выходит на безубыточность и впоследствии наращивает объем прибыли от месяца к месяцу. Итоговый расчет экономических показателей свидетельствует о том, что срок окупаемости проекта составляет 1,79 года, точка безубыточности составляет 443 услуги в год, рентабельность стартовых инвестиций 55 %, а рентабельность затрат 19 %. Приведенные данные указывают на то, что при грамотной организации работы и наличии спроса центр может быть не только методически значимым, но и финансово эффективным.

Выводы. В ходе исследования была разработана блок-схема, описаны группы входных тестирований для возможности осуществления дифференцированной физической подготовки, рассмотрены экономические аспекты для возможности создания центра по физической подготовке, работающего на основе разработанной блок-схемы. Выявлено, что идея создания дифференцированной физической подготовки для юных спортсменов на основе комплексного тестирования является достаточно актуальной и набирает популярность в настоящее время.

Список литературы

1. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – URL: https://www.gto.ru (дата обращения: 18.05.2026).

2. Губайдуллина Г. М. Изучение перспективности привлечения зарубежных специалистов для работы с российскими регбийными командами / Г. М. Губайдуллина ; науч. рук. И. Е. Коновалов // Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов с междунар. участием. Казань : Поволжский гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма, 2021. – С. 145–147.

3. Зотова Ф. Р., Мингазова Д. В., Манина А. З. Отношение тренеров к планированию и организации физической подготовки гребцов-академистов // Человек. Спорт. Медицина. – 2019.

4. Касаткин М. С. Мануальное тестирование мышц : иллюстрированный атлас. – М., 2020.

5. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры) : учеб. для ин-тов физ. культуры. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с. ISBN 5-278-00326-X.

6. Теория и методика физической культуры и спорта : учебник / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. 12-е изд., испр. – М. : Академия, 2014. – 480 с.

Култашев Станислав Михайлович, Alexeipushkarev@mail.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Пушкарев Алексей Владимирович, к. педагог. н., доцент, Пушкарева Анастасия Михайловна, доцент, Удмуртский государственный университет

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИКИ ПРИЕМА И ПЕРЕДАЧИ МЯЧА ДВУМЯ РУКАМИ СНИЗУ У ВОЛЕЙБОЛИСТОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ БЛОКОВОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ

Аннотация. В статье изучена эффективность применения блоковой периодизации при построении тренировочного процесса юных волейболистов 14–15 лет.

Ключевые слова: волейболисты 14–15 лет, блоковая периодизация, построение тренировочного процесса, техническая подготовленность, соревновательная деятельность.

Актуальность. От грамотной стратегии построения подготовки волейболистов в годичном цикле спортивной тренировки, будет зависеть рост уровня подготовленности и соревновательные результаты спортсменов. В настоящее время построение спортивной подготовки волейболистов должно опираться на современные эффективные методики, программы и технологии спортивной тренировки.

Многие тренеры по волейболу выстраивают тренировочный процесс волейболистов, руководствуясь традиционной моделью подготовки, которая, по мнению ряда авторов [1; 2; 3], переживает серьезный кризис и исчерпала свои возможности, поскольку имеет существенные недостатки: низкую эффективность «смешанной» тренировки; конфликт физиологических реакций; чрезмерное накопление утомления; невозможность успешного выступления во многих соревнованиях годичного цикла.

Сложившаяся ситуация заставляет современных исследователей искать новые альтернативные подходы эффективного построения подготовки волейболистов. Таким подходом может быть концепция блоковой периодизации [4]. Главной идеей, которой является рациональное и последовательное применение специализированных мезоцикловых блоков, в которых тренировочные нагрузки высокой концентрации воздействуют на минимальное количество физических и технико-тактических качеств. Тогда как основой традиционного подхода является одновременное развитие большого количества способностей, что существенно удлиняет период восстановления спортсменов, из-за которого многие из них не могут успешно выступать на большей части официальных соревнований сезона [4].

В настоящий момент наблюдается недостаточность научных данных об особенностях применения блоковой периодизации в волейболе. Однако результаты исследований многих авторов по применению блоковой периодизации в различных видах спорта при построении подготовки высококвалифицированных спортсменов показали высокую эффективность.

Таким образом, данные предпосылки позволяют сделать вывод о том, что использование блоковой периодизации при построении подготовки юных волейболистов может повысить эффективность их тренировочной и соревновательной деятельности.

Цель исследования. Теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка методики совершенствования техники приема и передачи мяча двумя руками снизу у волейболистов 14–15 лет на основе принципов блоковой периодизации.

Организация исследования. В эксперименте участвовали юноши 14–15 лет, занимающиеся волейболом на этапе спортивной специализации, общий стаж тренировок составлял 6 лет. Исследования проходили в МБУДО «Каракулинская СШ» Удмуртской Республики. Нами были сформированы 2 группы, контрольная группа и экспериментальная. В контрольную группу вошли 12 спортсменов, тренирующихся по типовой программе спортивной подготовки по виду спорта «волейбол» [5], и 13 волейболистов составили экспериментальную группу, которые тренировались с использованием блоковой периодизации.

Исследования проводились в три этапа.

На первом этапе (сентябрь-октябрь 2025) проводился анализ научно-методической литературы по изученной тематике, разрабатывался педагогический эксперимент, подбирались методы исследования.

На втором этапе (октябрь 2025 – март 2026) проводился педагогический эксперимент в тренировочном процессе юных волейболистов, для контроля эффективности педагогического эксперимента проводились измерения исходного состояния общей, специальной физической и технической подготовленности у юных волейболистов в начале и конце эксперимента.

Экспериментальная группа тренировалась с применением блоковой периодизации, которая включала в себя три основных блока: подготовительный, основной и заключительный. В каждом блоке выделились этапы, в которых тренировались разные аспекты приема нижней передачи.

Продолжительность подготовительного блока 4 недели, в котором основными задачами было развитие общей физической подготовки, совершенствование базовых навыков и технических приемов.

В тренировках, основное внимание уделялось упражнениям на развитие силы, гибкости и координационных способностей. Из технических приемов продолжалась отработка стойки игрока, базовых элементов приема нижней передачи и перемещение в квадрате.

Следующий – это основной блок, продолжительностью 6 недель. В этом блоке отрабатывались углубленные навыки приема нижней передачи в условиях, приближенных к соревновательным. Для этого в тренировку включались различные игровые ситуации, для отработки точной передачи в определенную зону. Передачи мяча после подачи из разных зон, работа в парах и группах для слаженности взаимодействия. Необходимо уделять внимание в этом блоке на ошибки при приеме и передачи мяча снизу и коррекцию их.

Заключительный блок, продолжительностью 2 недели, включал в себя поддержание достигнутых результатов и подготовку к соревнованиям. Поэтому здесь достаточно много времени уделялось технико-тактической подготовке, которая осуществляется с помощью игровых ситуаций.

При планировании объема тренировочных нагрузок учитывались индивидуальные особенности организма спортсменов. В этом блоке проводилось тестирование для оценки эффективности технических приемов.

На третьем этапе (март – апрель 2026) проводился анализ и математико-статистическая обработка результатов, и написание выпускной квалификационной работы.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, контрольные испытания, педагогический эксперимент, математико-статистические методы.

Результаты исследования. Анализируя динамику показателей физической подготовленности у волейболистов контрольной и экспериментальной групп на первом и втором этапе исследования нами выявлен прирост показателей в тестах, оценивающих физическую подготовленность. Так в тесте «Бег 30 м» прирост результатов у волейболистов контрольной группы составил 3,7 %, а у спортсменов экспериментальной группы 1,9 %. Несмотря на то, что результат выше в контрольной группе статистических различий между группами нами не выявлено. В тесте «Бег 5х6 м», также отмечается наибольший прирост в контрольной группе, по сравнению с экспериментальной группой, но прирост в обеих группах не достоверен, что говорит о том, что наметилась тенденция в изменении результатов в сторону улучшения координационных способностей. В тесте «Прыжок в длину с места» прирост в обеих группах практически одинаков, в контрольной группе 1,3 %, в экспериментальной группе 1,4 %. В тесте «Прыжок в высоту» отмечаются достоверные различия при $P \leq 0,05$ между спортсменами экспериментальной и контрольной групп, у волейболистов экспериментальной группы результат в данном тесте достоверно выше, чем у волейболистов контрольной группы. В тесте «Бросок набивного мяча двумя руками из-за головы» в обеих группах отмечается достоверный прирост показателя при $P \leq 0,05$, однако в контрольной группе данный показатель выше, чем у спортсменов экспериментальной группы. В тесте «Подтягивание из виса на высокой перекладине» изменения в обеих группах носят статистически значимый характер, однако у спортсменов экспериментальной группы прирост составляет 20 %, когда как у спортсменов контрольной группы 12,1 %.

Таким образом, анализируя полученные результаты физической подготовленности у волейболистов контрольной и экспериментальной групп, нами не выявлено четкой закономерности между классическим подходом к тренировочному процессу и блоковой периодизацией. Мы предполагаем, что временной отрезок педагогического эксперимента был недостаточно длинный, оценивать два разных подхода наиболее целесообразно после годичного цикла.

При изучении динамики показателей технической подготовленности у волейболистов контрольной и экспериментальной групп выявлен достоверный прирост результатов в тестах, как у спортсменов контрольной группы, так и у спортсменов экспериментальной группы. Однако, если на первом этапе исследования результаты в контрольной и экспериментальной группах были практически на одном уровне, то на втором этапе наблюдаются достоверные различия в результатах тестов.

В тесте «Нижняя передача у стены за 30 сек» результат достоверно увеличился в контрольной группе на 7,1 % и в экспериментальной группе 17,1 %. В тестах «Точность нижней передачи», «Прием подачи» и «Передача в сектор» результат на втором этапе достоверно выше у волейболистов экспериментальной групп, по сравнению с контрольной группой.

Таким образом, нами выявлено, что на втором этапе исследования показатели технической подготовленности во всех тестах выше у волейболистов экспериментальной группы. Это свидетельствует о том, что блоковая периодизация способствует в большей мере росту технической подготовленности, по сравнению с физической подготовленностью.

Выводы. 1. В результате анализа научной и учебно-методической литературы по теме исследования выявлено, что в современных реалиях возникает необходимость искать новые альтернативные подходы эффективного построения подготовки волейболистов. Таким подходом может быть концепция блоковой периодизации. Главной идеей, которой является рациональное и последовательное применение специализированных мезоцикловых блоков, в которых тренировочные нагрузки высокой концентрации воздействуют на минимальное количество физических и технико-тактических качеств.

2. Разработана методика совершенствования техники приема и передачи двумя руками снизу с помощью блоковой периодизации, которая включала в себя три основных блока: подготовительный, основной и заключительный. В каждом блоке выделись этапы, в которых тренировались разные аспекты приема нижней передачи.

3. Выявлено, что на втором этапе исследования прирост в показателях физической подготовленности выше у волейболистов контрольной группы, по сравнению с экспериментальной группой. Однако в показателях технической подготовленности выше прирост у спортсменов экспериментальной группы. Отличия в результатах технической подготовленности носят статистически достоверный характер.

Список литературы

1. Артамонова А. А. Индивидуализация скоростно-силовой подготовки волейболисток на основе генетической предрасположенности к развитию определенных физических качеств: автореф. дис. ...канд. пед. наук 1 А.А. Артамонова; БГНИУ. – Шуя, 2011. – 37 с.

2. Бегун О. В. Влияние модульного обучения на развитие ловкости впроцессе учебно-тренировочных занятий с юными волейболистками: дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ О.В. Бегун; ТИУиЭ. – Таганрог, 2006. –146 с.

3. Железняк Ю. Д. Волейбол: методическое пособие по обучению игре / Ю. Д. Железняк, В.А. Кунянский, А. В. Чачин. – М.: Тера-Спорт, Олимпия Пресс, 2005. – 112 с.

4. Иссурин В. Б. Подготовка спортсменов XXI века. Научные основы и построение тренировки: монография / В.Б. Иссурин. – М.: Спорт, 2016. – 464 с.

5. Типовая программа спортивной подготовки по виду спорта «волейбол» (тренировочный этап). Методическое пособие. Авторы-составители: Ананьин А. С., Фомин Е. В., Булыкина Л. В.– М.: ФГБУ ФЦПСР, 2021. – 208 с.

Саталкина Татьяна Александровна, semfonia@yandex.ru, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Шумихина Ирина Ивановна, к.б.н., доцент, Удмуртский государственный университет

ОЦЕНКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЙОГОЙ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния занятий оздоровительной йогой на адаптивные возможности организма, психоэмоциональное состояние, функциональное состояние мышечного аппарата, показатели сердечно-сосудистой и дыхательной систем женщин зрелого возраста. Оценка эффективности влияния занятий оздоровительной йогой осуществлялась с помощью методики САН «Самочувствие-активность-настроение»; «Личностной шкалы проявления тревоги», пробы Штанге и Генчи, оценки адаптационного потенциала системы кровообращения.

Ключевые слова: оздоровительная йога, физическое здоровье, дыхательная система, система кровообращения, женщины зрелого возраста.

Изучение адаптационных возможностей у женщин зрелого возраста, занимающихся йогой, является актуальной, поскольку позволяет количественно измерить и подтвердить комплексный положительный эффект данной тренировочной практики. Современные данные свидетельствуют, что йога не просто улучшает отдельные показатели, а системно повышает способность организма адаптироваться к возрастным изменениям, снижая кардиометаболические риски, корректируя нарушения опорно-двигательного аппарата и укрепляя стрессоустойчивость [1; 2; 3; 5]. Это делает йогу эффективным и доступным методом сохранения здоровья и активного долголетия.

В последнее время большое внимание уделяется поиску экспресс-методов, которые давали бы оперативную информацию о воздействии физических нагрузок на организм занимающихся, о скорости восстановления и развитии адаптационных перестроек в организме. Получаемая оперативная информация может быть использована в качестве объективного критерия при разработке плана оздоровительных занятий и своевременной коррекции состояния занимающихся йогой. Таким экспресс-методом, позволяющим оценивать адаптивные возможности организма, является анализ вариабельности сердечного ритма. Кроме того, при изучении ВСР требуется индивидуальный подход, которым зачастую пренебрегают. В этом исследовании предпринята попытка изучить адаптивные возможности организма при занятиях йогой, учитывая вышеназванные факторы.

Цель исследования: изучить влияние занятий йогой на функциональное состояние организма у женщин зрелого возраста, занимающихся йогой.

В исследовании принимали участие 5 женщин в возрасте 37–55 лет. Опыт занятий йогой от 1 года до 5 лет. Занятие йогой, включало в себя все элементы тренировки, продолжительностью от 100 до 120 минут. Изучались следующие показатели: экскурсия грудной клетки, определялась разницей между обхватом груди при максимальном вдохе и максимальном выдохе (у женщин над молочной железой), в норме от 3,5 до 6 см. Коэффициент осанки (сутулости плеч), определялся отношением ширины плеч спереди по акромиону к плечевой дуге сзади по проекции акромиона, в норме не менее 0,9. Частота дыханий в минуту в покое (сидя). Проба Штанге (задержка дыхания после глубокого вдоха). Проба Генчи (задержка дыхания после выдоха). Фактическая ЖЕЛ. Состоит из дыхательного объема, резервного объема вдоха и резервного объема выдоха. Проба Ромберга или статическая балансировка. Для оценки адаптивных возможностей системы кровообращения и всего организма испытуемых определяли индекс функциональных изменений ИФИ Берсеневой А. П., основанный на данных о ЧСС, величине артериального давления (систолического, диастолического), росте, массе тела и возрасте.

Для оценки уровня обменно-энергетических процессов в организме использовался индекс Робинсона, косвенно отражающий уровень потребления кислорода миокардом. Нами был использован опросник САН (самочувствие, активность, настроение), который характеризует эмоциональное состояние женщин, занимающихся йогой и определение тревожности по шкале Тейлора в адаптации Т. А. Немчинова и В. Г. Норакидзе (1975).

Динамика показателей, характеризующих функциональное состояние у женщин, занимающихся йогой представлены в сводной таблице 1.

Таблица 1

Динамика показателей функционального состояния у женщин, занимающихся йогой

Показатели	**П.С.**		**К.Л**		**С.А.**		**В.А.**		**И.И.**	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Экскурсия грудной клетки, см	4,5	5,5	5,5	6,5	5	5,5	4	5	5	6
Коэффициент осанки	0,89	0,89	0,92	0,94	0,84	0,91	0,88	0,92	0,93	0,96
Частота дыханий	12	12	13	9	11	10	12	11	14	12

Проба Штанге, с	неуд. 31	неуд. 38	уд. 59	уд. 64	неуд. 38	неуд. 40	уд 54	уд 58	уд 52	Уд 56
Проба Генчи, с	неуд. 20	уд. 30	уд. 38	уд. 40	уд. 32	уд. 34	уд 28	уд 32	уд 26	уд 30
Фактическая ЖЕЛ, мл	3000	3200	3600	4000	3500	3700	3200	3500	4100	4300
ФактЖЕЛ% относительно ДЖЕЛ	99,4	106	121	134	112	119	106	108	111	116
Жизненный индекс, мл/кг	56,1	59,8	73,5	78,6	61,9	65,5	62,4	64,5	61,2	64,7
Проба Ромберга	11	14.	12	16	10	11	14	17	13	16

Выявлена положительная динамика у всех испытуемых в конце эксперимента, однако прирост показателей носит индивидуальный характер.

Наиболее значимые изменения произошли у женщин в показателях экскурсии грудной клетки, также отмечается практически у всех женщин урежение частоты дыхания, кроме испытуемой П.С.

Урежение частоты дыхания, свидетельствует о том, что дыхание становится более глубоким, что носит положительный характер и говорит об улучшении дыхательных возможностей. Повышение функциональных резервов дыхательной системы подтверждается результатами жизненного индекса (ЖИ). Так наблюдается прирост результата ЖИ у всех испытуемых женщин. Все испытуемые превышают норматив для данной возрастной группы (≥55). Максимальное значение достигнуто у К.Л. – 76,4мл/кг (высокий показатель ЖИ). Также высокие резервные возможности дыхательной системы подтверждаются отношением фактической величины ЖЕЛ к должной величине, у испытуемых П.С. и В.А. показатели достигли нормы (≥100 %), у остальных превышают должные значения. Это говорит о высоком функциональном резерве системы внешнего дыхания.

При изучении динамики в дыхательной пробе с задержкой дыхания на вдохе (проба Штанге) выявлена положительная динамика у всех испытуемых (прирост от 2 до 5 с). Наибольший результат у испытуемой К.Л., который оценивается, как высокий (64 с). У испытуемых П.С. и С.А., несмотря на прирост, результаты оцениваются, «удовлетворительно» (40 с), что требует продолжения занятий. Наиболее положительный прогресс у П.С.**,** так как отмечается переход из «неуд» в «уд». В пробе с задержкой дыхания на выдохе (проба Генчи) также выявлен прирост у всех испытуемых. Все испытуемые достигли удовлетворительного уровня. К.Л. достигла отличного результата (40 с).

При анализе коэффициента осанки выявлено, что у 4 из 5 испытуемых отмечено улучшение осанки. Наиболее выраженный результат у испытуемой С.А. (с 0,84 до 0,91), исходный показатель у нее был самый низкий. У испытуемой П.С. показатель не изменился.

При анализе результатов в пробе Ромберга, характеризующей координационные способности нервной системы, выявлено, что у всех испытуемых время удержания статической позы увеличилось. Максимальный прирост отмечается у К.Л. (+33,3 %) и П.С. (+27,3 %), что связано с улучшением проприоцептивной чувствительности и укреплением мышц кора.

При изучении динамики средних величин эмоционального состояния на одно занятие у женщин, занимающихся йогой выявлено улучшение всех составляющих (самочувствие, активность, настроение). Женщины отмечают, что после занятия, у них улучшается настроение, появляются силы и желание сделать, отложенную ранее работу, повышается работоспособность.

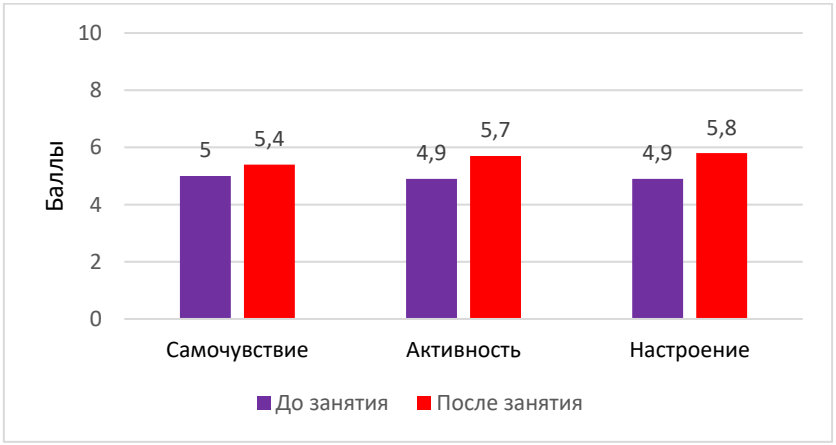


Рис. 1. Изменения показателей эмоционального состояния у женщин до и после занятия

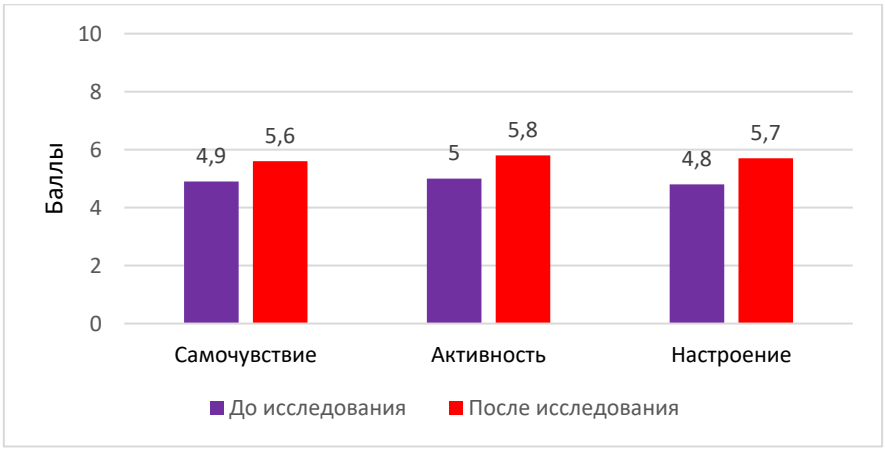


Рис.2. Изменения эмоционального состояния у женщин до и после эксперимента

Вначале исследования выдвигалась гипотеза, что занятия йогой будут благотворно влиять на психоэмоциональное состояние испытуемых женщин. Для подтверждения или опровержения данной гипотезы, нами был проведен эксперимент при помощи методики САН.

Полученные результаты подтвердили гипотезу и оказались достоверными во всех трех показателях. После занятия испытуемые отметили улучшение настроения, повышения активности и эмоционального фона. Все перечисленные признаки, указывают на улучшение психоэмоционального состояния женщин в период тренировочных занятий.

При изучении тревожности по шкале Тейлора в адаптации Т. А. Немчинова и В. Г. Норакидзе (1975), выявлено, что уровень тревожности у всех испытуемых женщин, занимающихся йогой в конце эксперимента достоверно снижается при $p<0,05$, если в начале эксперимента у женщин уровень тревожности составлял 18,7±0,8 баллов и оценивался, как средний уровень (с тенденцией к высокому), то в конце эксперимента наблюдается снижение уровня тревожности 15,2±1,1 баллов, что оценивается как средний уровень (с тенденцией к низкому).

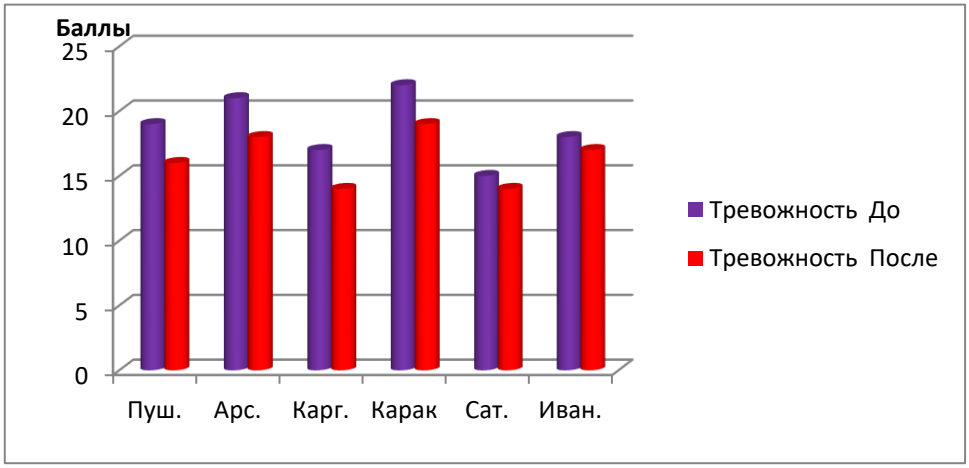


Рис. 3. Показатель уровня тревожности у женщин, занимающихся йогой до и после эксперимента

Наши результаты подтверждаются также проведенными исследованиями Суботялова М. А. и Головина М. С. (2020), которые также изучали влияние занятий оздоровительной йогой на психофункциональные показатели 30 женщин зрелого возраста. Авторы сделали вывод о том, что занятия оздоровительной йогой могут быть эффективным средством поддержания психического равновесия, концентрации, профилактики дистрессов и отклонений в состоянии здоровья [4].

Таким образом, выявлено, что у всех испытуемых женщин, после курса регулярных занятий йогой наблюдались следующие положительные изменения: уменьшение частоты дыханий в покое в минуту, увеличение фактической ЖЕЛ, увеличение коэффициента осанки, увеличение экскурсии грудной клетки. Это свидетельствует об увеличении силы дыхательных мышц, о более полном использовании жизненной емкости легких во время дыхания, об улучшении постурального баланса. Улучшилась статическая координация. У всех испытуемых женщин улучшается, как после одного занятия, так и после курса йоги самочувствие, активность, настроение и снижается уровень тревожности.

Список литературы

1. Каменек Д. В., Каменек Е. С., Яценко М. В.. Влияние занятий йогой на уровень здоровья женщин // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2020. – № 2 (18). – С. 192–199.

2. Саталкина Т. А. Оценка функциональных возможностей организма у женщин зрелого возраста, занимающихся йогой / Т. А. Саталкина ; науч. рук. И. И. Шумихина // Итоговая студенческая научная конференция (53 ; апрель, 2025 г.) LIII итоговая студенческая научная конференция Удмуртского государственного университета : материалы всерос. конф. (апр. 2025 г.) / Итоговая студенческая научная конференция (53 ; апрель, 2025 г.), М-во науки и высшего образования РФ, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» ; сост. О. И. Смирнова ; отв. ред. А. М. Макаров. – Ижевск : Удмуртский университет, 2025. – Т. 2. – Электрон. ресурс. – Лицензион. договор № 637лб от 29.12.2025 (Интернет). – Текст : электронный. – С. 314–316.

3. Саталкина Т. А. Влияние занятий йогой и оздоровительной аэробикой на физическое развитие, функциональное состояние кардиореспираторной системы и физическую подготовленность женщин зрелого возраста [Электронный ресурс] / Т. А. Саталкина, И. И. Шумихина // Физическая культура и спорт в образовательных учреждениях: проблемы и пути их решения : материалы всерос. науч.-практ. конф., 2 нояб. 2007 / науч. ред. В. Н. Чумаков. – Чайковский, 2007. – С. 181–182.

4. Суботялов М. А., Головин М. С. Оздоровительная йога: влияние на психофункциональные показатели женщин зрелого возраста/ Суботялов М. А., Головин М. С. // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Биология. Химия. Том 6 (72). – 2020. – № 4. – С. 143–150.

5. Шумихина И. И. Влияние занятий йогой на функциональное состояние женщин зрелого возраста, работающих преподавателями вузов / И. И. Шумихина, И. В. Гуштурова, Р. Х. Митриченко, М. Г. Заболотская // Российский журнал физической культуры и спорта. – 2024. – Т. 20, № 2. – С. 45–52.

Семаков Владимир Сергеевич, emgroup@ya.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Шумихина Ирина Ивановна, к.б.н., доцент, Удмуртский государственный университет

ВЛИЯНИЕ ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК НА ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ СЕРДЕЧНОГО РИТМА У СПОРТСМЕНОВ 12–15 ЛЕТ

Аннотация. В статье показано, как тренировочные нагрузки влияют на показательMxDMn, который характеризует активность парасимпатического отдела вегетативной нервной системы. Увеличение значения MxDMn, способствует повышению функциональных резервов организма и наоборот при снижении MxDMn отмечается снижение адаптационных возможностей и развитие донозологических состояний.

Ключевые слова: вариабельность сердечного ритма, тренировочные нагрузки.

В системе подготовки лыжных гонок и биатлона существует такое мнение – спортсмены в юношеском возрасте выигрывают все возможные медали на Чемпионатах Мира, однако те же спортсмены, достигшие взрослых чемпионатов, не могут показать высоких результатов. На наш взгляд слишком раннее форсирование нагрузки в анаэробных режимах, силовые тренировки с максимальными весами приводят к опережению в развитии организма, получают несвоевременную нагрузку, ожидаемо выходят на лучшие показатели физических способностей в раннем возрасте – «гонка за результатом».

В учебном пособие «Физиология человека» под редакцией А. Ц. Солодкова Е. Б. Сологуб (2005), описано, что после 14-летнего возраста начинается реализации нового этапа генетической программы онтогенеза. Происходит формирование быстрых мотонейронов в ЦНС и развитие быстрых и мощных гликолитических мышечных волокон в скелетных мышцах. К 4–5 стадиям полового созревания (15–18 лет) быстрые волокна уже занимают по объему около 50 % мышечной массы. Устанавливается характерный для каждого индивида состав (композиция) мышечных волокон. С появлением гликолитичских волокон происходит быстрое развитие анаэробных возможностей растущего организма [2].

В результате повышается адаптация юношей и девушек к работе анаэробного характера – к выполнению циклической работы в зоне максимальной и субмаксимальной мощности, силовых и скоростно-силовых упражнений.

Возникает вопрос – как определить точно, можно ли давать анаэробную нагрузку спортсмену достигшему возраста 15 лет? Анаэробная нагрузка не в виде соревнований на среднюю дистанцию, а конкретно развивающую работу, на примере лыжников гонщиков. Интервальная работа для спортсменов на развитие скоростно-силовой выносливости выглядит так – 6 повторений отрезок в 60 секунд, отдых между подходами – 3 минуты. Весьма сложная тренировка, лактат может достигать 15 ммоль на замере тест полосками сразу после отрезка ускорения. Организм спортсмена должен быть подготовлен к такой тренировке, в основе лежит базовый объем в виде анаэробных тренировок, затем добавляются силовые показатели, и работа на среднем темпе на уровне ПАНО.

Определить готовность спортсмена к энаэробным тренировкам зачастую мешает большая группа спортсменов, может быть и 5, и 10, и 25 спортсменов в группе. Легко всех спортсменов поставить на старт, дать одинаковую нагрузку, результат в этом случае известен заранее. Необходимо искать возможность тестировать спортсменов разными способами, находить сухую статистику, которую не нужно интерпретировать, которую невозможно подстроить под свое мнение. Свести ошибки анализа к минимуму, снизить риски эмоциональных решений.

Цель исследования – изучить влияние тренировочных нагрузок на вариабельность сердечного ритма у спортсменов 12–15 лет.

С помощью прибора Варикард можно проводить анализ большой группы спортсменов, вести статистику начиная с групп начальной подготовки. Результаты прибора выдают достаточно объективные данные, можно проследить закономерность реакции на нагрузки выполняемой спортсменом [1; 3; 4]. Нами проведены тесты группы спортсменов с помощью Варикард, выявлялась оптимальная тренировочная нагрузка для улучшения показателей вариабельности сердечного ритма, а в частности MxDMn.

MxDMn – это показатель вариационного размаха кардиоинтервалов, который используется в анализе вариабельности сердечного ритма (ВСР). Он отражает степень вариативности значений

кардиоинтервалов в исследуемом динамическом ряде и вычисляется как разность между максимальным и минимальным значениями кардиоинтервалов.

По ходу тренировочного процессы стояла задача добиться диапазона показателей для MxDMnв 3 тип: 251–350, 351–450, 451–550.

В течение тренировочных мероприятий, выявлены тренировки увеличивающие показатели вариабельности сердечного ритма, а именно ходьба с палками по подъемам в низкой интенсивности от двух часов за тренировку. Это задание выполнялось периодично последовательно с тренировками общефизической подготовки спортсменов лыжников. Показатели увеличивались через несколько дней, от 3 до 7 дней запоздания. Повторить эти показатели зимой на лыжной подготовке не получилось, резкой позитивной реакции не отслеживалось ни при каких методах тренировок. Тест брался у разного уровня подготовки спортсменов, у всех происходила положительная динамика на показателях при ходьбе по подъемам, по пересеченной местности, но при лыжных тренировках вариабельность существенно не менялась.

Уровень показателя MxDMn совпадали с уровнем спортсменов, чем выше цифры – тем лучше результат на соревнованиях. Замечено уменьшение показателей после болезни, восстановиться на прежний уровень спортсмен не смог до конца зимы. Показатели вышли на средний уровень в течении подготовки, на соревнованиях спортсмен показывал лучшее время среди опытной группы. На межсезонье был выстроен план с набором объема в низкой интенсивности ходьба в подъем, кросс по равнине, сочетание тренировок с тренажерным залом, для укрепления мышечного тонуса. Через два микроцикла появилась положительная реакция для вариабельности сердечного ритма.

Список литературы

1. Гуштурова И. В. Динамика показателей вегетативного баланса и вегетативной реактивности у лыжника-гонщика в подготовительном периоде [Электронный ресурс] / И. В. Гуштурова, И. И. Шумихина, М. В. Туманов // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 31 октября – 01 ноября 2024 г. / Мин-во сельского хоз. РФ, Ассоциация образоват. учрежд. АПК и рыболовства (агрообр.), Мин-во спорта РФ, Российский студенч. спорт. союз, ФГБОУ ВО «Чувашский гос. аграрный ун-т» ; отв. за вып. В. К. Таланцева. – Чебоксары : ФГБОУ ВО Чувашский ГАУ, 2024. – С. 815–819.

2. Солодков А. С, Сологуб Е. Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Олимпия Пресс, 2005. –528 с., ил.

3. Шлык Н. И. Вариабельность сердечного ритма в покое и ортостазе при разных диапазонах значений MxDMn у лыжниц-гонщиц в тренировочном процессе // Наука и спорт: современные тенденции. – 2020. – Т. 8, №1. – С. 83–96.

4. Шлык Н. И. Нормативы показателей вариабельности сердечного ритма в покое и ортостазе при разных диапазонах значения MxDMn и их изменение у биатлонистов в тренировочном процессе // Человек. Спорт. Медицина. – 2020. – Т. 20, № 4. – С. 5–24.

Семенов Алексей Сергеевич, semfonia@yandex.ru, Удмуртский государственный университет
Научный руководитель – Шумихина Ирина Ивановна, к.б.н., доцент, Удмуртский государственный университет

ОЦЕНКА АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОРГАНИЗМА МУЖЧИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА, ЗАНИМАЮЩИХСЯ АЙКИДО С ПОМОЩЬЮ АППАРАТНО-ПРОГРАМНОГО КОМПЛЕКСА «ВАРИКАРД»

Аннотация. В работе установлено, что стандартная тренировка по Айкидо у мужчин зрелого возраста вызывает выраженное напряжение регуляторных систем и неполное восстановление на вторые сутки после нагрузки. После внедрения экспериментальной программы выявлена положительная динамика показателей вариабельности сердечного ритма, статистически значимое снижение стресс-индекса и коэффициента LF/HF, а также увеличение доли благоприятного III типа регуляции.

Ключевые слова: Айкидо, мужчины зрелого возраста, адаптационные возможности, вариабельность сердечного ритма, вегетативная регуляция, Варикард, ортостатическая проба, стресс-индекс, восстановление, аэробные упражнения.

Введение. Сохранение функциональных резервов и профилактика перенапряжения регуляторных систем у мужчин зрелого возраста относятся к числу актуальных задач спортивной физиологии [5; 10]. Для данной возрастной группы характерны постепенное снижение скорости восстановительных процессов, повышение цены адаптации к физической нагрузке и возрастающая роль объективного контроля функционального состояния [5; 6; 10]. В последние годы среди мужчин зрелого возраста возрастает интерес к Айкидо как к форме систематической двигательной активности, сочетающей координационную направленность, техническую подготовку и элементы психорегуляции [4]. Вместе с тем физиологические эффекты тренировочной нагрузки в Айкидо изучены недостаточно, особенно с позиций оценки адаптационных возможностей и качества восстановления с помощью анализа вариабельности сердечного ритма [4; 7].

Айкидо как вид двигательной деятельности характеризуется ациклическим, сложнокоординационным и преимущественно анаэробным характером нагрузки, что предъявляет повышенные требования к механизмам вегетативной регуляции [10]. В спортивной физиологии анализ вариабельности сердечного ритма рассматривается как один из наиболее информативных методов оценки состояния регуляторных систем, уровня напряжения и эффективности восстановительных процессов [1–3, 8]. Однако данные о применении аппаратно-программного комплекса «Варикард» у мужчин зрелого возраста, занимающихся Айкидо, в доступной литературе представлены крайне ограниченно, что определяет актуальность и научную новизну настоящей работы.

Цель исследования. Оценить адаптационные возможности организма мужчин зрелого возраста, занимающихся Айкидо, с помощью аппаратно-программного комплекса «Варикард» и разработать практические рекомендации по оптимизации восстановительных мероприятий в тренировочном процессе.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе ВАКИКАЙ Айкидоклуба г. Ижевска «WaSinRyu» в период с октября 2024 года по май 2026 года. В исследовании приняли участие 5 мужчин зрелого возраста 35–45 лет, систематически занимающихся Айкидо. Стаж занятий составлял от 1,5 до 14 лет.

На первом этапе исследования изучались показатели ВСР в стандартном тренировочном режиме. На втором этапе в тренировочный процесс были включены дополнительное аэробное занятие один раз в неделю на открытом воздухе продолжительностью около 60 минут и дыхательные упражнения в заключительной части основных тренировок. Аэробная нагрузка вводилась постепенно: сначала использовалась ходьба с контролируемым дыханием, затем – легкий бег трусцой. Дыхательные упражнения выполнялись в течение 10–15 минут и включали диафрагмальное дыхание, дыхание с удлиненным выдохом и звуковую гимнастику. На третьем этапе проводилась обработка результатов и их интерпретация.

Результаты и обсуждение. Анализ исходного вегетативного статуса показал, что мужчины зрелого возраста, занимающиеся Айкидо, характеризуются выраженной неоднородностью функционального состояния. У части обследованных уже до тренировки фиксировались признаки напряжения регуляторных систем: стресс-индекс превышал 200 усл. ед., суммарная мощность спектра не достигала 2000 мс², а мощность высокочастотного компонента оставалась на сниженном уровне. У других испытуемых, прежде всего у наиболее опытного занимающегося со стажем 14 лет, регистрировались значительно более благоприятные параметры: SI составлял 10–78 усл. ед., TP превышала 6000 мс², а HF достигала 2700 мс², что указывало на выраженную парасимпатическую активность и высокий уровень функциональных резервов [1]. Подобная неоднородность свидетельствует о том, что даже в рамках одной тренировочной группы исходный уровень адаптации существенно различается и зависит от стажа занятий, возраста и особенностей повседневной двигательной активности.

Стандартная тренировка по Айкидо сопровождалась значительной физиологической стоимостью. В среднем по группе после занятия стресс-индекс возрастал на 16,3 %, суммарная мощность спектра снижалась на 34,2 %, а мощность высокочастотного компонента уменьшалась на 24,5 %. Вариационный размах, отражающий максимальную амплитуду регуляторных влияний, снижался на 22,0 %. Такая динамика указывает на усиление централизации управления ритмом сердца, ослабление автономного контура регуляции и выраженное напряжение адаптационных механизмов [1; 3; 7].

Особый интерес представила индивидуальная вариативность реакций на стандартную нагрузку. У более опытных испытуемых после тренировки наблюдалась классическая картина утомления: рост SI, снижение TP и HF, уменьшение вариационного размаха. У занимающихся с небольшим стажем в положении лёжа после тренировки регистрировалось парадоксальное снижение SI и увеличе-

ние TP, что на первый взгляд могло выглядеть как благоприятная реакция. Однако ортостатическая проба убедительно показала, что данный феномен представлял собой парасимпатическую гиперкомпенсацию – защитное торможение истощённого организма [6]. При переходе в положение стоя у этих испытуемых происходил резкий симпатический «срыв»: SI достигал 550–770 усл. ед., ЧСС возрастала до 100–119 уд./мин, а значения HF падали до минимальных величин. Это подтверждает принципиальную важность ортостатической пробы для объективной оценки функционального состояния и невозможность ограничиваться только регистрацией в положении лёжа [7; 11; 15].

Одним из центральных результатов исследования стала оценка восстановительных процессов в исходном тренировочном режиме. Контрольные обследования проводились в первой половине дня на вторые сутки после вечерней тренировки, то есть фактически через 36–40 часов после нагрузки. Полученные данные показали, что к этому моменту у большинства испытуемых сохранялись признаки неполного восстановления. Среднегрупповое значение стресс-индекса в восстановительном периоде составило 152 усл. ед., что существенно превышает оптимальный уровень, характерный для благоприятного III типа регуляции [11]. Суммарная мощность спектра оставалась на уровне 1927 мс², что на 44,1 % ниже средних дотренировочных значений. Мощность высокочастотного компонента составляла 574 мс², что также было значительно ниже исходного фона. Ни у одного испытуемого показатели ВСР не возвращались к индивидуальным дотренировочным значениям в полной мере. Это свидетельствует о том, что стандартный тренировочный режим по Айкидо при двух занятиях в неделю не обеспечивал полноценного восстановления вегетативного баланса у мужчин зрелого возраста, создавая риск накопления утомления [6; 10].

После внедрения экспериментальной программы, включавшей дополнительное аэробное занятие на открытом воздухе и дыхательные упражнения в заключительной части тренировок, у большинства испытуемых отмечена положительная динамика восстановительных реакций. Наиболее информативными оказались изменения стресс-индекса и коэффициента LF/HF. Статистический анализ с использованием критерия Уилкоксона для связанных выборок выявил значимое снижение SI в среднем на 7,7 % ($p=0,04$) и уменьшение LF/HF на 20,7 % ($p=0,03$). Снижение коэффициента LF/HF отражает ослабление симпатического доминирования и усиление вагусного компонента регуляции, что рассматривается как один из наиболее чувствительных маркеров оптимизации восстановительных процессов [1; 7]. С учётом малой выборки отсутствие статистически значимых различий по TP, HF и ЧСС не снижает научной ценности полученных результатов, а лишь подтверждает пилотный характер исследования [8].

У испытуемых с исходно выраженным функциональным напряжением положительная динамика была наиболее отчётливой: уменьшалась выраженность симпатико-центрального доминирования, возрастала устойчивость автономного контура регуляции, улучшались качественные характеристики скаттерграмм – пучок точек становился более широким, что указывало на рост общей вариабельности сердечного ритма. У занимающихся со средним стажем в экспериментальном периоде чаще наблюдался более устойчивый III тип регуляции и более ровная динамика восстановления. У наиболее опытного испытуемого дополнительный аэробный и дыхательный компонент, по-видимому, выполнял функцию поддержания достигнутого уровня адаптации и повышения стабильности восстановительных процессов.

Важным обобщающим критерием эффективности программы стал анализ распределения типов регуляции сердечного ритма по Н. И. Шлык [6]. В исходном периоде у большинства испытуемых значительную долю составляли I и II типы регуляции, соответствующие состояниям с повышенным напряжением и преобладанием симпатико-центральных влияний. После внедрения экспериментальной программы увеличилась доля III типа, который считается наиболее благоприятным и отражает оптимальное состояние регуляторных систем с умеренным преобладанием парасимпатической активности.

Таблица 1

Распределение типов регуляции сердечного ритма у испытуемых до и после внедрения экспериментальной программы

Код	Период	I тип	II тип	III тип	IV тип	Всего и змерений
ДП	До программы	1 (3%)	24 (83%)	**4** (14%)	0	29
	После программы*	0	7 (58%)	**5** (42%)	0	12

МП	До программы	0	7 (27%)	**18** (69%)	1 (4%)	26
	После программы*	0	6 (35%)	**11** (65%)	0	17
АС	До программы	4 (13%)	18 (58%)	**9** (29%)	0	31
	После программы*	0	7 (64%)	**4** (36%)	0	11
ВП	До программы	0	6 (46%)	**5** (38%)	2 (15%)	13
	После программы*	1 (8%)	6 (46%)	**6** (46%)	0	13
ДГ	До программы	0	5 (50%)	**5** (50%)	0	10
	После программы*	6 (75%)	1 (12,5%)	**1** (12,5%)	0	8

*После программы – обследования, выполненные вторые сутки после тренировки в период реализации экспериментальной программы.

У большинства испытуемых переход к более благоприятному III типу сочетался со снижением напряжения регуляторных систем и более полноценным восстановлением через день после тренировки. Полностью исчезли крайние варианты регуляции, ранее свидетельствовавшие о дезадаптации или чрезмерной вагусной доминанте. Это согласуется с данными литературы о том, что систематические аэробные нагрузки умеренной интенсивности способствуют совершенствованию барорефлекторного обеспечения, повышению устойчивости автономного контура и формированию более экономичного типа вегетативной регуляции [6,7].

Вместе с тем у одного обследованного выраженного улучшения не выявлено: в экспериментальном периоде у него сохранялись признаки функционального напряжения. Данный результат не следует трактовать как неэффективность программы. Более вероятно, что у данного испытуемого реализовался вариант неустойчивой переходной адаптации к суммарному увеличению недельного объёма нагрузки. Этот занимающийся имел небольшой стаж тренировок в Айкидо, ранее занимался другим видом спорта, затем длительное время вёл малоподвижный образ жизни, связанный с профессиональной деятельностью в сфере информационных технологий. В подобных условиях дополнительная аэробная нагрузка могла выступить не как восстановительное, а как самостоятельное адаптационное воздействие, увеличивающее суммарную цену адаптации [6; 9; 10]. Это ещё раз подтверждает, что даже физиологически обоснованная программа не может применяться без учёта индивидуального уровня адаптации, тренировочного стажа, возраста и особенностей повседневного двигательного режима.

Следует подчеркнуть, что качественный анализ скаттерграмм, кардиоинтервалограмм и нормализованных таблиц интервалов полностью согласовался с количественными данными. До внедрения программы скаттерграммы у части испытуемых имели характерный «сжатый» вид, отражающий ригидность ритма и централизацию управления. В экспериментальном периоде у большинства обследованных отмечалось расширение пучка точек, увеличение площади рассеивания и более выраженная вариативность интервалов. Это является наглядным графическим подтверждением роста вариабельности сердечного ритма и улучшения функционального состояния автономного контура регуляции [7; 10].

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что дополнительный аэробный и дыхательный компонент способствует оптимизации восстановительных процессов и улучшению адаптационных возможностей мужчин зрелого возраста, занимающихся Айкидо. Положительный эффект проявляется в снижении напряжения регуляторных систем, ослаблении симпатического доминирования, увеличении доли благоприятного III типа регуляции и улучшении качественных характеристик вариабельности сердечного ритма. В то же время эффективность программы определяется не только её содержанием, но и индивидуальными особенностями занимающихся, что обосновывает необходимость персонализированного подхода к планированию восстановительно-аэробных воздействий.

Выводы. Стандартная тренировка по Айкидо у мужчин зрелого возраста вызывает выраженное напряжение регуляторных систем и сопровождается неполным восстановлением в отсроченном периоде. На вторые сутки после нагрузки у большинства обследованных сохраняются признаки остаточного функционального напряжения, что указывает на замедленное восстановление в исходном тренировочном режиме. Включение аэробных и дыхательных упражнений способствует улучшению восстановительных процессов, снижению стресс-индекса и оптимизации симпато-парасимпатического баланса. Аппаратно-программный комплекс «Варикард» в сочетании с ортостатической пробой является информативным средством оценки адаптационных возможностей и контроля восстановления у мужчин зрелого возраста, занимающихся Айкидо.

Список литературы

1. Баевский Р. М., Берсенева А. П. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний. – М.: Медицина, 1997. – 178 с.
2. Баевский Р. М., Иванов Г. Г., Чирейкин Л. В. и др. Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем: методические рекомендации // Вестник аритмологии. – 2001. – № 24. – С. 65–87.
3. Бусыгин С. А., Акимова В. И. Функциональное влияние айкидо на здоровье человека // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. –2020. – № 9-2.
4. Михайлов В. М. Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения метода. – Иваново: Ивановская государственная медицинская академия, 2002. – 254 с.
5. Семенов А. С. Особенности вариабельности сердечного ритма у мужчин 35–45 лет, занимающихся айкидо = Features of heart rate variability in men 35–45 years old who practice aikid / А. С. Семенов ; науч. рук. И. И. Шумихина ; консультант Н. Н. Черкасская // Итоговая студенческая научная конференция (53 ; апрель, 2025 г.) LIII итоговая студенческая научная конференция Удмуртского государственного университета : материалы всерос. конф. (апр. 2025 г.) / Итоговая студенческая научная конференция (53 ; апрель, 2025 г.), М-во науки и высшего образования РФ, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» ; сост. О. И. Смирнова ; отв. ред. А. М. Макаров. – Ижевск : Удмуртский университет, 2025. – Т. 2. – Электрон. ресурс. – Лицензион. договор № 637лб от 29.12.2025 (Интернет). – Текст : электронный. – С. 317–320.
6. Шлык Н. И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов. – Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2009. – 276 с.
7. Шумихина И. И. Оценка адаптационных возможностей организма студентов под влиянием занятий физической культурой [Электронный ресурс] / И. И. Шумихина, И. В. Гуштурова // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов : Материалы II междунар. науч.-практ. конф.,посвященной 75-летию каф. физическ. воспитания и спорта БГУ (Минск, 31 янв. 2023 г.) / гл. ред. Ю. И. Масловская. - Минск : Изд-во БГУ, 2023. – С. 231–234.
8. Dong J. G. The role of heart rate variability in sports physiology // Experimental and Therapeutic Medicine. 2016. Vol. 11, No. 5. P. 1531–1536.
9. Laborde S., Mosley E., Thayer J. F. Heart rate variability and cardiac vagal tone in psychophysiological research // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article 213;
10. Plews D. J., Laursen P. B., Stanley J. et al. Training adaptation and heart rate variability in elite endurance athletes // Sports Medicine. 2013. Vol. 43, No. 9. P. 773–781.

Ситдиков Булат Ринатович, bulatsitdikov79@gmail.com, Удмуртский государственный университет

Научный руководитель – Кожевников Виталий Сергеевич, к. педагог. н., доцент, Удмуртский государственный университет

ВЛИЯНИЕ УПРАЖНЕНИЙ, ВЫПОЛНЯЕМЫХ В ФОРМЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ОГРАНИЧЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ, НА ТЕХНИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ ДЕВОЧЕК 12–13 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФУТБОЛОМ

Аннотация. В статье продемонстрировано влияние упражнений, выполняемых в форме самостоятельной подготовки в ограниченном пространстве, на техническую подготовленность девочек 12–13 лет, занимающихся футболом. После внедрения комплекса упражнений футболистки продемонстрировали улучшение в тестировании ведения мяча в различных условиях, точности выполнения передачи мяча, жонглировании мячом и частоте движений ног. Результат до и после эксперимента при тестировании жонглирования мяча достоверен при 5 % уровне значимости, во всех остальных тестированиях результаты статистически значимы при 1 % уровне значимости. По результатам педагогического наблюдения подтвердилось улучшение эффективности игровой деятельности футболисток после внедрения комплекса упражнений, выполняемого в качестве самостоятельной подготовки в условиях ограниченного пространства.

Ключевые слова: техническая подготовка, самостоятельная подготовка, женский футбол, футболистки 12–13 лет.

Актуальность. Актуальность данной темы подтверждается «Стратегией развития футбола в Российской Федерации до 2030 года», утвержденной Российским футбольным союзом (РФС). Одним из приоритетных направлений является массовое вовлечение девочек к занятиям по футболу и создание системы подготовки резерва. Также экспертами отмечается недостаточность научно-методических работ по футболу для девочек.

В Удмуртской Республике относительно холодные зимы, которые препятствуют проведению занятий на свежем воздухе, поскольку это может приводить к заболеваниям дыхательной системы. В связи с чем тренировочные занятия необходимо проводить в крытых помещениях. Однако не каждая спортивная школа имеет просторный крытый футбольный манеж или спортивный зал. Это приводит к снижению необходимых для соответствующего этапа спортивной подготовки объемов тренировочных нагрузок, что негативно сказывается на развитии футболисток. Также во многих образовательных школах спортивный зал существенно ограничен по площади для проведений занятий по футболу, поэтому появляется необходимость в построении тренировочного процесса с учитыванием ограниченного пространства. Внедрение комплекса упражнений, направленного на улучшение технической подготовленности, выполняемого в условиях ограниченного пространства в форме самостоятельной подготовки может способствовать решению данной проблемы, компенсируя недостаток тренировочных занятий в зимний период.

Цель исследования – разработать комплекс упражнений, выполняемых в ограниченном пространстве в рамках самостоятельной подготовки, и обосновать его эффективность для повышения технической подготовленности девочек 12–13 лет, занимающихся футболом.

Методы исследования: Обзор научно-методической литературы, анализ и обобщение опыта работы ведущих специалистов, тестирование технической подготовленности в футболе, анкетирование, педагогическое наблюдение, абсолютный эксперимент, метод математической обработки и анализа результатов исследования.

Организация исследования: Исследование проводилось на базе «АУ ДО УР СШОР «Зенит-Ижевск»». Работа проводилась с сентября 2025 года по март 2026 года. Для проведения исследования была взята группа девочек 12–13 лет численностью 16 человек.

Исследование проводилось в 3 этапа:

1) Сентябрь-октябрь 2025 г. Анализ отечественной и зарубежной научно-методической литературы по вопросам технической подготовки юных футболисток, учёту анатомо-физиологических особенностей девочек 12–13 лет, а также использованию самостоятельной подготовки в ограниченном пространстве. Выбор темы исследования, определение объекта, предмета, цели и задач, разработка гипотезы и составление плана исследования.

2) Октябрь-декабрь 2025 г. Разработка комплекса упражнений для самостоятельной подготовки в ограниченном пространстве, направленного на повышение технической подготовленности (ведение, остановка, обводка, прием и передача мяча). Подбор контрольных тестов для оценки технической подготовленности. Проведение первичного тестирования девочек 12–13 лет.

3) Январь-март 2026 г. Проведение педагогического эксперимента: внедрение разработанного комплекса, в режим самостоятельной подготовки девочек 12–13 лет (занятия в ограниченном пространстве – квартира, коридор, спортзал малого размера). Повторное тестирование технической подготовленности. Математико-статистическая обработка и анализ результатов. Формулирование выводов и практических рекомендаций. Подготовка заключительного отчета.

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе разработки комплекса упражнений, выполняемого в качестве самостоятельной подготовки в ограниченном пространстве, было классифицировано 5 видов упражнений, решающих определенные задачи технической подготовки. Классификация упражнений, входящих в комплекс упражнений, направленного на улучшение технической подготовленности, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Виды упражнений, выполняемых в качестве самостоятельной подготовки в условиях ограниченного пространства футболистками 12–13 лет

Вид упражнений	Задача упражнений	Методические указания
1) Упражнения на освоение ритма движений и развитие координации. Прыжки с касанием мяча разными частями стопы.	Развитие быстроты работы ног (частоты движений). Развитие координации для дальнейшего выполнения более сложных упражнений с мячом. Развитие «чувства мяча» разными частями стопы.	Необходимо обучить девочек правильному выполнению упражнения с последующим повышением скорости выполнения, сохраняя ритмичность действий. Для усложнения необходимо добавлять в упражнения дополнительные двигательные действия. Например, в подскоках касаться мяча пяткой и ноской одной ногой, а далее, усложнив упражнение, касаться мяча пяткой и носком одной ногой и затем другой ногой.
2) Упражнения с перекатами мяча разными частями стопы.	Обучение «чувству мяча», благодаря длительному контакту мяча со стопой. Развитие подвижности голеностопного сустава и понимание футболистками амплитуды его работы при обращении с мячом. Развитие равновесия в одноопорном положении, укрепление мышц и связок стопы.	Футболистки должны перекатывать мяч по максимально возможной амплитуде. При выполнении перекатов, стоя на опорной ноге, необходимо следить за тем, чтобы колено не двигалось во внутрь. Ноги в полусогнутом положении.
3) Упражнения на формирование правильной постановки стопы при ударе по мячу	Обучение постановке стопы в момент удара по мячу внутренней стороной стопы и средней частью подъема стопы. Развитие равновесия в одноопорном положении, укрепление мышц и связок стопы.	При выполнении данного упражнений девочки должны подошвой на уровне носка стопы прокатить мяч на себя с последующим ударом по мячу заданной стороной стопы. Мяч в момент удара должен находиться на одном уровне с опорной ногой. Необходимо следить за правильной постановкой стопы в момент касания с мячом.
4) Упражнения для развития выполнения смены направления с мячом	Обучение смене направления мяча разными частями стопы: внутренней частью стопы, подошвой, из-под ноги. Развитие быстроты работы ног с мячом.	Как и во всех предыдущих упражнениях важно следить за темпом выполнения задания и техникой выполнения технического приема. Быстрота перехода от одного движения к другому должна быть высокой и при этом плавной, экономичной.
5) Упражнения на выполнение обманных движений	Обучение финтам. Развитие координации и ритма, быстроты движений ног.	Необходимо обучить девочек ритму выполнения упражнения с правильным переходом от одного элемента к другому. Обманные перемахи вокруг мяча выполняются быстро с последующим уходом в сторону заданной частью стопы

Для оценивания технической подготовленности после внедрения комплекса упражнений в тренировочный процесс было проведено тестирование, результаты которого содержатся в таблице 2.

По результатам тестирования ведения мяча в различных условиях футболистки продемонстрировали положительную динамику. После эксперимента девочки стали быстрее в ведении мяча по прямой на 30 метров на 8,65 %, в ведении мяча на 10 метров с изменением направления на 11,11 %, при выполнении челночного бега с мячом результат стал эффективнее на 10,63 %.

Футболистки, выполняя комплекс упражнений, улучшили навыки владения мячом, наиболее точно дифференцируя мышечные усилия для осуществления ударов по мячу во время ведения мяча, что способствовало приросту данных показателей.

Таблица 2

Сравнительная таблица средних значений результатов тестирования футболисток 12-13 лет до и после эксперимента

	Ведение мяча по прямой 30 м(с)	**Ведение мяча 10 м с изменением направления(с)**	**Челночный бег с мячом 3х10 м (с)**	**Удары на точность. 10 ударов (кол-во раз)**	**Жонглирование мяча за 30 с (кол-во раз)**	**Частота движения ног за 30 с (кол-во раз)**
До эксперимента	6,36±0,39	6,21±1,02	9,97±1,65	4,73±1,44	24±10,17	19,2±2,31
После эксперимента	5,81±0,48	5,52±0,65	8,91±0,91	7±2,01	28,31±8,68	22,07±2,1
Прирост по значению	0,55	0,69	1,06	2,27	4,31	2,87
Прирост в %	8,65%	11,11%	10,63%	47,99%	17,96%	14,95%
Статистическая значимость по t-критерию Стьюдента	t=6,96 при p <0,01	t=3,13 при p <0,01	t=5,04 при p <0,01	t=3,72 при p <0,01	t=2,85 при p <0,05	t=4,48 при p <0,01

Важнейшим элементом технической подготовки в такой командой игре, как футбол, является выполнение передач мяча. При тестировании данного элемента после эксперимента девочки продемонстрировали существенный прирост, который составил 48%. Значительный прирост объясняется тем, что футболистки существенно улучшили удержание равновесия в одноопорном положении. Упражнения в качестве самостоятельной подготовки включали в себя упражнения, в которых одна нога выполняла действие с мячом, а другая служила опорой, что и развивало равновесие. Благодаря этому девочки способны наиболее качественно выполнять следующую часть выполнения передачи мяча – удар. От того, в каком положении стопа будет соприкасаться с мячом зависит точность и сила передачи мяча. В комплексе упражнений содержатся отдельные упражнения на правильную постановку стопы в момент касания мяча.

После эксперимента футболистки выполнили в среднем на 17,96 % больше ударов по мячу во время жонглирования в течение 30 секунд. Данный результат обусловлен правильной постановкой стопы средней частью подъема в момент удара. Для оценивания влияния упражнений в качестве самостоятельной подготовки на частоту движения ног был выполнен тест, автором которого является Александр Стула. Девочки продемонстрировали увеличение частоты движений ног в среднем по группе на 14,95 %.

С целью оценивания эффективности игровой деятельности было проведено педагогическое наблюдение. В педагогическом наблюдении участвовало 3 тренера-преподавателя АУ ДО УР «СШОР «Зенит-Ижевск». Оценивание проводилось по 10 бальной шкале. По мнению экспертов, эффективность игровой деятельности была улучшена в следующих показателях (приведено медианное значение прироста 3 экспертов):

– скоростное ведение мяча (прирост составил 1,38 балла);
– ведения мяча в условиях сопротивления со стороны соперников (прирост составил 1,19 балла);
– качество выполнения смены направления движения с мячом (прирост составил 1,07 балла);
– качество обыгрыша соперниц (прирост составил 0,94 балла);
– качество выполнения передач мяча низом (прирост составил 1,69 балла);
– качество групповых взаимодействий (прирост составил 1,5 балла);
– средняя сумма баллов (прирост составил 7,63 балла).

Согласованность мнений экспертов определена коэффициентом конкордации, который во всех показателях до и после эксперимента соответствует высокому уровню согласованности и достоверен при 5 % уровне значимости. Таким образом, комплекс упражнений, выполненный в качестве самостоятельной подготовки в ограниченном пространстве, положительно влияет на выполнение технических приемов во время игровой деятельности.

Для определения отношения девочек 12–13 лет к комплексу упражнений, выполняемого в качестве самоподготовки проведено анкетирование. 8 девочек из команды пропускали самостоятельные тренировки менее 1 раза в неделю. 8 девочек пропускали 2-3 тренировки за неделю в среднем. Самой частой причиной пропуска тренировок в самостоятельной форме является загруженность девочек школьными обязательствами. По результату анкетирования всем 16 девочкам нравилось выполнять комплекс упражнений в форме самостоятельной подготовки. Однако есть ряд факторов, вызывающих отрицательные эмоции при его выполнении. 3 девочки отмечают усталость в ногах во время выполнения упражнений. Важнейшим фактором для выполнения упражнений является мотивация девочек к его выполнению. Для всех девочек ведущей мотивацией является самосовершенствование, с целью демонстрации наиболее эффективной игровой деятельности. Также немаловажным является фактор идентификации себя с подругами в команде, которые выполняют комплекс упражнений. 5 девочек отмечают, что выполняют комплекс упражнений по приказу тренера.

15 девочек из 16 ощущают положительное влияние комплекса упражнений на техническую подготовленность. Таким образом, эффективность комплекса упражнений подтверждается самими футболистками. Все 16 девочек осознают, что в период, когда тренировочной нагрузки недостаточно, необходимо тренироваться самостоятельно даже без требований от тренера.

Выводы. В ходе исследования был разработан экспериментальный комплекс упражнений, направленный на повышение технической подготовленности, выполняемый в условиях ограниченного пространства в рамках самостоятельной подготовки. Практическая апробация комплекса показала положительные результаты в тестировании ведения мяча в разных условиях, точности выполнений передач мяча, жонглировании мяча и частоте движения ног. Способом педагогического наблюдения подтвердилось положительное влияние комплекса упражнений на эффективность игровой деятельности. Разработанный комплекс упражнений может быть внедрен в тренировочный процесс девочек 12–13 лет по футболу в качестве эффективного средства самостоятельной подготовки в ограниченном пространстве. Комплекс также применим в подготовительной части учебно-тренировочных занятий и на уроках физической культуры в образовательных учреждениях, например, в рамках проекта «Футбол в школе».

Список литературы

1. Голомазов С. Меткость, точность и техника действий с мячом и принципиальные подходы к тренировке точности быстрых движений /С. Голомазов, В. Зациорский, Б. Чирва // Теория и практика футбола. – 2004.– № 1. – С. 33–35.

2. Губа В. П. Тестирование и контроль подготовленности футболистов / Губа В. П. // «Спорт» – 2016. – 152 с.

3. Ермакова А. М., Золотарев А. П. Актуальные вопросы методологии разработки проблемы начального обучения технике игры в женском футболе/ Ермакова А. М., Золотарев А. П. // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2022. – №. 4 (206). – С. 134–139.

4. Общенациональная стратегия развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 года: утверждена Постановлением №8 Конференции РФС от 08 апреля 2017 г. / Российский футбольный союз. – Москва, 2017. – 55 с.

5. Gearing N. The current landscape and contribution of isolated practice in European professional and academy football: A thematic analysis of professional coaches and player interviews / Bridge M. // Journal of Sport Behavior. – 2024. – Vol. 47, No. 1. – P. 24–42.

ОПИСАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ИЗДАНИЯ:

Интерфейс электронного издания (в формате pdf) можно условно разделить на 2 части.

Левая навигационная часть (закладки) включает в себя содержание книги с возможностью перехода к тексту соответствующей главы по левому щелчку компьютерной мыши.

Центральная часть отображает содержание текущего раздела. В тексте могут использоваться ссылки, позволяющие более подробно раскрыть содержание некоторых понятий.

МИНИМАЛЬНЫЕ СИСТЕМНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ:

Минимальные системные требования: Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; Windows XP/7/8 и выше; 8x DVD-ROM; разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf.

СВЕДЕНИЯ О ЛИЦАХ, ОСУЩЕСТВЛЯВШИХ ТЕХНИЧЕСКУЮ ОБРАБОТКУ И ПОДГОТОВКУ МАТЕРИАЛОВ:

Оформление электронного издания : Издательский центр «Удмуртский университет».

Компьютерная верстка : Т. В. Опарина

Авторская редакция

Подписано к использованию 09.11.2026
Объем электронного издания 5 Мб, тираж 10 экз.
Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021
Тел. : +7(3412)263-751 E-mail: editorial@udsu.ru