

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



2026
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 2 (605) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Дмитрий Николаевич Узнадзе* (1886–1950), грузинский и советский психолог и философ.

Дмитрий Николаевич родился в простой крестьянской семье в Кутаисской губернии, в селе Сакара (Грузия). Из-за участия в революции 1905 года его исключили из последнего класса гимназии, и он сбежал в Швейцарию, а потом переехал в Германию, где учился вместе с Вильгельмом Вундтом в Лейпцигском университете. Степень доктора философии он получил, написав диссертацию на тему «Владимир Соловьев: эпистемология и метафизика».

По возвращении в свой родной город Дмитрий Николаевич начал преподавать историю, психологию и логику в старших классах гимназии, из которой когда-то был исключен. Он настаивал на пользе совместного обучения мальчиков и девочек, а также инициировал создание школы для девочек с облегченной программой. В 1915 году Узнадзе стал директором этой школы.

Переехав в Тбилиси в 1917 году, Узнадзе начал работать вместе с другими грузинскими учеными и философами над основанием Тбилисского государственного университета (ТГУ). Ученый возглавлял кафедру психологии в ТГУ более 40 лет, до самой своей смерти. Также он стал членом-учредителем Национальной академии наук Грузии и почти девять лет был директором Института психологии. В 1946 году он получил звание заслуженного деятеля науки Грузии за свои достижения в этой области знаний.

Узнадзе был философом и специалистом в области экспериментальной психологии, и повлиял не только на грузинскую и российскую психологию и философию. Влияние его трудов прослеживается также в европейских и американских научных школах. Узнадзе внес значительный вклад в развитие теории установки — поведенческой теории, характерной для восточноевропейской психологической школы, согласно которой каждый психологический процесс строится на специфическом наборе условий. Этот набор называется системой установок, и он обуславливает определенную реакцию человека на ту или иную ситуацию. Речь идет не только о действиях, но и о моделях поведения и личностных проявлениях. Влияние этого набора установок распространяется как на сознание, так и на подсознание. Этой теме Узнадзе посвятил две свои публикации: «Теория отношения и установки» и «Психология установки». Эти работы были переведены с грузинского только в 1960-х годах.

Исследования Узнадзе в области человеческого поведения и психологических аспектов подсознания проложили путь для изучения, понимания и инноваций в сфере психических процессов, связанных с обработкой жизненного опыта. В теории установки подсознание играет цен-

тральную роль, и из-за этого взгляды Узнадзе часто сравнивали с идеями Зигмунда Фрейда, который тоже делал особый акцент на человеческом подсознании. Однако многие эксперты считают, что довольно трудно провести аналогию между экспериментальной психологией Узнадзе и стандартным психоанализом Фрейда.

Узнадзе не только активно изучал психические процессы, но и внес значительный вклад в сферу образования, применив в ней результаты своих психологических исследований. Во время своей преподавательской деятельности в Тбилиси он сформулировал теоретические принципы образовательной философии, основанной на вере в то, что мудрость представляет собой результат достижения высшего уровня интеллектуального и духовного осознания, на котором человек может оперировать минимальными исходными данными. Он изучал влияние возраста на механизмы мышления и воздействие этих механизмов на различные психологические характеристики. Узнадзе твердо верил в то, что детям нужно предоставлять возможность участия в активных и креативных дискуссиях, в ходе которых они смогут овладеть искусством обучения и получения новых знаний.

В рамках своего гуманистического подхода ученый уделял много внимания поискам цели и смысла, особо подчеркивая важность наличия смысла в жизни. Он считал, что каждый человек без исключения способен найти свою личную цель и свой персональный смысл.

Дмитрий Узнадзе верил в то, что для обретения счастья и удовлетворения от жизни человек должен стремиться к реализации в рамках культуры, посвятив себя достижению высшей цели, — только в этом случае его жизнь будет значимой и осмысленной.

Узнадзе не одобрял любые попытки группы полностью ассимилировать своих членов, растворить их в групповом единстве. Он считал, что каждый человек должен иметь право выбирать персональные культурные склонности и устремления и самостоятельно строить свою судьбу так, как он сам пожелает. Узнадзе также был преданным любителем поэзии; он верил, что многие философские понятия и концепции находят наилучшее выражение именно в стихах.

На протяжении всей своей карьеры Дмитрий Николаевич был знаменит, его считали выдающимся академическим деятелем и часто приглашали для выступлений, произнесения речей и чтения лекций. Он умер в 1950 году и был похоронен в саду Тбилисского государственного университета.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Асанова Л. В.

Воспитание ребёнка средствами театра
в эпоху цифровизации 207

Бижанова Г. П.

Цифровые технологии при обучении
английскому языку в школе 209

**Викулина О. А., Коваленко Е. С.,
Калашникова М. Ю.**

Нейроигры в работе с детьми
с ограниченными возможностями
и здоровья 211

Волкова В. В.

Воспитание патриотизма у дошкольников 213

Drobysh A. A., Grinevich S. A., Shi HuiYing

Assessment of organizational conditions for
teaching computer graphics to students of the
Engineering and Pedagogical Faculty of the
Belarusian National Technical University..... 215

Казменкин Д. М.

Профильное обучение и профессиональное
самоопределение молодёжи в России..... 218

Крылова Л. Ю.

Проведение и анализ эксперимента
по формированию мотивации на уроке
английского языка для младших школьников
в Китае 220

Лебедева А. М.

Интеграция трансформационных
игр в вокальное обучение как
междисциплинарный педагогический подход 223

Лебедева И. Н.

Развитие самостоятельности и детской
инициативы у старших дошкольников
в процессе подготовки к театрализованным
представлениям с применением бережливых
технологий..... 225

Нигматулина В. Е.

Использование блочно-модульной
технологии обучения на уроках геометрии
в основной школе 226

Никитина О. В.

Методы активизации речевой деятельности
на уроках английского и чувашского языков.. 228

Самигуллина Р. Ф.

Игровые технологии в дошкольном
образовании: путь к гармоничному
развитию детей..... 231

Танирбергенова А. Е.

Развитие эмоционального интеллекта
и формирование навыков саморегуляции
личности в образовательной
и профессиональной среде 233

Уварова А. А.

Формирование коммуникативных навыков
и социального поведения у дошкольников
с РАС 236

Ушенина Т. С.

Развитие навыков письма через различные
виды обратной связи 239

Фатихова А. А.

К вопросу разработки модели
педагогического проектирования
индивидуальных траекторий формирования
исполнительских умений и навыков
учащихся в классе фортепиано в детских
школах искусств 242

Фролова З. Р.

Роль родителей в процессе выполнения
домашних заданий 246

**Хрусталева А. А., Горбатова Б. А.,
Полещук А. Ю., Барон В. Е., Гавриашева К. А.,
Кулиш Д. Р.**

Проблемы наставничества в современной
школе 249

**Хрусталева А. А., Горбатова Б. А.,
Полещук А. Ю., Барон В. Е., Гавриашева К. А.,
Кулиш Д. Р.**

Развитие профессиональной компетентности
современного учителя: вызовы и стратегии ... 251

Шумило О. В.

Развитие количественных представлений
у детей с ДЦП посредством использования
методики «Нумикон» 253

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Волобуева Е. Ю.

Жанровое разнообразие и классификация
мемуаров 256

Гусейнова Г. Т., Багамаева П. Б.

Характерные черты индивидуального стиля
Джека Лондона 258

Назарова А. О.

Сопоставительный анализ
фразеологизмов с именами собственными
в русском и английском языках и стратегии
их перевода 260

Панова А. С.

Положительные эмоции в английском языке ... 263

Хокконен Е. А.

Трансформации конфуцианской фразы
«有朋自远方来, 不亦乐乎» («Разве не
радостно, когда друг приезжает издалека?») в
цифровую эпоху 265

Юнкина К. Я.

Символика животных в Коране: языковые
стратегии репрезентации 270

ФИЛОСОФИЯ

Бокизода Б. Б.

Теория самопознания Рази в «Духовной
медицине» 274

ПЕДАГОГИКА

Воспитание ребёнка средствами театра в эпоху цифровизации

Асанова Лариса Викторовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 36» Нижнекамского муниципального района Республики Татарстан

Давайте честно признаемся: цифровизация принесла нам много удобств. Но какую цену мы за это платим? Посмотрим на современных детей. Они виртуозно владеют гаджетами, но с трудом смотрят в глаза собеседнику. Они могут часами переписываться в мессенджерах, но теряются, когда нужно поговорить с человеком вживую. Они знают тысячи смайликов, но не различают оттенков настоящих человеческих эмоций.

Психологи бьют тревогу: у современных детей наблюдается **эмоциональная глухота**. Они не понимают, когда человек рядом грустит, злится или радуется. Им сложно выразить свои чувства словами. Они живут в мире, где всё можно удалить, перезагрузить, начать заново — и не понимают, что в реальной жизни так не бывает.

И вот здесь на сцену выходит театр — во всех смыслах этого слова. Театр — это не просто развлечение, не просто способ провести время. Это школа жизни, школа чувств, школа человечности.

Что происходит, когда ребенок приходит в театр — не важно, как зритель или как участник театрального кружка? Происходит маленькое чудо. Он попадает в пространство, где нет кнопки «пауза», где нельзя «перемотать» скучный момент, где всё происходит здесь и сейчас, в реальном времени, с реальными людьми.

Давайте разберемся, какие именно «волшебные умения» дарит театр нашим детям.

Первое — умение чувствовать. В театральном кружке дети играют разные роли. Сегодня ты — злой волк, завтра — добрая фея, послезавтра — грустный клоун. Чтобы сыграть роль, нужно понять: а что чувствует мой герой? Почему он так поступает.

Второе — умение общаться. В театре невозможно играть одному. Даже если у тебя главная роль, ты зависишь от партнеров. Ты должен слушать их, слышать, реагировать.

Третье — умение выражать себя. Многие современные дети — заложники односложных ответов. «Как дела?» — «Норм». «Что чувствуешь?» — «Не знаю». Они разучились говорить о своих чувствах, потому что в цифровом мире достаточно поставить смайлик или лайк. Но

попробуйте на сцене выразить радость одним смайликом! В театре дети учатся облекать свои чувства в слова, в интонации, в жесты. Они открывают, что у радости тысяча оттенков, что грусть можно выразить сотней способов.

Четвертое — умение работать в команде. Спектакль — это не сольный номер. Это оркестр, где каждый инструмент важен. Даже если у тебя всего одна фраза, но ты её не скажешь — весь спектакль пойдет наперекосяк. В театральном кружке дети учатся нести ответственность не только за себя, но и за других. Они понимают: от тебя зависят другие люди, и ты не можешь их подвести.

Пятое — умение справляться с волнением. Перед выходом на сцену даже опытные актеры волнуются. Что уж говорить о детях! Но театр учит не прятаться от страха, а проходить сквозь него.

Особенно значима театрализация в школьном образовании. Как отмечают эксперты, деятельность учителя и учеников на уроке сама по себе уникальна и подобна спектаклю, который никогда не повторяется. Интеграция элементов театральной педагогики на уроках литературы позволяет ученикам не просто прочитать текст, а **прожить его**, «примерив» на себя роли и обстоятельства. Это превращает классическое произведение из обязательной программы в личный эмоциональный и интеллектуальный опыт.

В нашей школе мы активно развиваем театральное движение, придумываем новые способы использования элементов театрализации. Это, к примеру, ежегодные конкурсы «Театральный микс» и «Живая картина», где ребята представляют театральные миниатюры по изученным произведениям, и инсценирование отдельных эпизодов на уроках литературы и разнообразные конкурсы художественного чтения, и ежегодный литературный бал в стиле 19 века, подготовка к которому, а потом и участие в нем оказывают огромное влияние на духовный облик ребят. Всё это позволяет детям не просто перерабатывать информацию, а пережить, «примерить» на себя роли различных персонажей, почувствовать своеобразие исторической эпохи.

Проблема состоит в том, что цифровая среда формирует у детей особый тип восприятия: клиповое мышление,

тяготение к готовому визуальному контенту, сниженную способность к длительной концентрации и глубокому анализу. Чтение драматургического текста, где авторский голос звучит в основном через ремарки, а смыслы нужно домысливать, становится для такого восприятия серьёзным вызовом.

Однако не стоит призывать отказаться от гаджетов и цифровых технологий. Это невозможно и не нужно. Мы живём в XXI веке, и цифровой мир — часть нашей реальности. Но театр может стать тем самым балансом, той точкой опоры, которая не даст нашим детям окончательно потеряться в виртуальности.

Более того, театр и цифровые технологии могут работать вместе!

Цифровые инструменты могут стать мостом к классическому тексту. Перед чтением сложной пьесы можно показать фрагменты её различных сценических интерпретаций, обсудить афиши, «провести кастинг», выбрав современных актёров на роли персонажей. Это визуализирует текст, делает его ближе и понятнее. Видеозаписи спектаклей (например, «Грозы» в постановке БДТ) становятся доступными для любого школьника, позволяя сравнивать режиссёрские взгляды и формировать собственное мнение, а не усваивать единственную «правильную» трактовку.

Виртуальная реальность позволяет создавать невероятные декорации и эффекты. Дети могут играть на фоне космических пейзажей, подводных миров, фантастических городов. Это расширяет границы воображения, делает театр ещё более привлекательным для поколения, выросшего на спецэффектах. Для детей с особенностями развития или испытывающих трудности технологии вы-

ступают помощниками. «Внешний суфлер» (картинка-слово), «видео суфлер» с текстом, диалог с виртуальным персонажем на экране помогают преодолеть барьеры и почувствовать уверенность на сцене. Ребёнок, не стремящийся быть актёром, может реализовать себя как оператор, видеомонтажёр, создатель цифровых декораций. Но при этом основа остаётся неизменной — живое человеческое общение, настоящие эмоции, реальный контакт.

Таким образом, противостояние «живого» и «цифрового» сменяется моделью «живое через цифровое». Технологии обогащают язык театра, делают его более доступным и привлекательным для цифрового поколения, но сердцевиной остаётся неповторимая магия личного контакта, сиюминутного творчества и подлинных эмоций.

Да, мы не можем остановить цифровизацию. Да и не нужно. Но мы можем дать нашим детям противовес, баланс. Мы можем научить их не только нажимать на кнопки, но и чувствовать. Не только смотреть на экран, но и видеть людей рядом. Не только ставить смайлики, но и выражать настоящие эмоции.

Сегодня как никогда важны слова великого режиссёра Константина Станиславского: «Театр — это такая кафедра, с которой можно много сказать миру добра». В наше время, когда в мире так много жестокости, равнодушия, отчуждения, театр учит детей доброте, состраданию, милосердию. Каждый ребёнок, вышедший на сцену, — это маленькая победа человечности над бездушием. Каждый спектакль — это урок жизни. Каждая репетиция — это шаг к тому, чтобы наши дети выросли не просто успешными, но и счастливыми, не просто умными, но и добрыми, не просто образованными, но и гуманными.

Литература:

1. Кудряшова Л. Ю. Использование цифровых визуальных технологий в театрализованной деятельности детей с ОВЗ. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/-ispolzovanie-cifrovyyh-vizualnyh-tehnologii-v-teatralizovanoi-deyatelnosti-detei-s-ovz.html>
2. Маткова Л. Н. Влияние театральной деятельности на эмоциональное развитие детей старшего дошкольного возраста. Методическая разработка. URL: <https://www.vospitatelds.ru/categories/2/articles/8329>
3. Ткаченко А. Театр в цифровую эпоху: как изучить драмы на уроках литературы. URL: <https://pedsovet.org/article/teatr-v-cifrovuyu-epohu-kak-izucit-dramy-na-urokah-literatury>
4. Искусство декламации на школьных уроках и цифровой театр: в Москве обсудили роль театральной педагогики. URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/12/2/city_education/18698-iskusstvo-deklamatsii-na-shkolnyh-urokah-i-tsifrovoy-teatr-v-moskve-obsudili-rol-teatralnoy-pedagogiki
5. Театр в жизни детей. Роль театра в воспитании ребёнка // SiriusFuture. — 2025.
6. Театр и технологии: лаборатория «ПРО ТЕАТР». URL: <https://adtspb.ru/2024/11/teatr-i-tehnologii-laboratorija-pro-teatr/>
7. Савенкова Л. Г., Алексеева Л. Л., Подковырова М. В. Обучение искусству в условиях цифровизации: педагогические средства для снижения рисков // Вестник МГУКИ. 2025. №2 (124). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-iskusstvu-v-usloviyah-tsifrovizatsii-pedagogicheskie-sredstva-dlya-snizheniya-riskov> (дата обращения: 05.01.2026).
8. Нефедова Л. Н. Театрализованные игры как средство социально-эмоционального развития детей. URL: <https://www.defectologiya.pro/zhurnal/teatralizovannyye-igryi-kak-sredstvo-sotsialno-emocionalnogo-razvitiya-detej/>
9. Шпотова А. В. Создание интерактивной среды в детском театре: опыт работы с детьми школьного и дошкольного возраста. URL: <https://www.openlesson.ru/?p=17319>
10. Культурно-просветительский проект «Уроки литературы в театре». URL: <https://surgutteatr.ru/2016-04-18-11-09-04/2016-05-11-16-44-05/uroki-liter>

Цифровые технологии при обучении английскому языку в школе

Бижанова Гульзира Пангерейевна, студент магистратуры
Московская международная академия

В статье рассматриваются особенности использования цифровых технологий в процессе обучения английскому языку в школе. Автор анализирует современные онлайн-платформы, мобильные приложения, интерактивные сервисы и мультимедийные ресурсы, способствующие развитию лексических, грамматических и коммуникативных навыков учащихся. Особое внимание уделяется геймификации, аутентичным источникам и возможностям дистанционного обучения. Показано, что цифровые инструменты повышают мотивацию, делают процесс обучения более динамичным и интерактивным, формируют навыки самостоятельной работы и цифровую грамотность. Сделан вывод о высокой педагогической эффективности цифровых технологий при изучении английского языка в условиях современной школы.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучение английскому языку, онлайн-платформы, интерактивные ресурсы, школа.

Digital technologies in teaching English at school

The article examines the use of digital technologies in teaching English at school. It analyzes modern online platforms, mobile applications, interactive tools, and multimedia resources that support the development of students' lexical, grammatical, and communicative skills. Special attention is given to gamification, authentic language sources, and opportunities for blended and distance learning. The study demonstrates that digital tools increase students' motivation, make lessons more dynamic and interactive, and foster independent learning as well as digital literacy. The author concludes that digital technologies significantly enhance the pedagogical effectiveness of English language teaching in the modern school environment.

Keywords: digital technologies, English language teaching, online platforms, interactive resources, school.

В современном образовательном процессе использование цифровых технологий является одним из приоритетных направлений. Применение онлайн-платформ при обучении английскому языку обеспечивает учащихся интерактивной, увлекательной языковой средой, способствует развитию словарного запаса, грамматических навыков и коммуникативных умений, а также повышает мотивацию к обучению. Тем не менее, с методологической точки зрения системное и педагогически обоснованное использование цифровых инструментов встречается редко, и их влияние на развитие навыков говорения и коммуникации пока изучено не полностью.

Множество международных исследований показали потенциал цифровых платформ и элементов геймификации в обучении английскому языку. Например, исследование Abdelouahd Bouzar и Khaoula El Idrissi (2023) показало, что использование платформ Blooket и Padlet при изучении грамматических тем у студентов EFL положительно влияет на мотивацию и усвоение грамматических навыков. Исследование 2025 года «Gamified learning in grammar lessons: EFL students' perceptions of Kahoot! and Quizizz» выявило, что использование платформ Kahoot! и Quizizz облегчает процесс повторения грамматики, повышает мотивацию студентов и способствует сотрудничеству в классе (ScienceDirect, 2025).

Элементы геймификации, направленные на развитие словарного запаса, также оказались эффективными. Исследование Tolibov Maqsud Mashrafovich (2024) показало, что использование платформ Kahoot!, Quizizz и Quizlet улучшает усвоение словарного запаса у ESL-учащихся и повышает их активность на занятиях (Fars Publishers, 2024). Педагогическую эффективность платформы Wordwall изучали Кисметова Галия Н. и Агниязова Асем (2023), подтвердившие, что интерактивные игры и упражнения могут увеличить лексические и грамматические компетенции учащихся на 20–25 % (WKITU, 2023).

Однако некоторые исследования показали, что геймификация не всегда является оптимальным решением. Исследование Flipped Classroom 2024 года показало, что в некоторых случаях традиционные методы на бумажной основе оказались более эффективными, чем геймификация. Кроме того, чрезмерное использование игровых элементов может привести к зависимости учащихся от игры и смещению фокуса с глубокого изучения языка на «обучение ради игры» (SpringerLink, 2024; arXiv, 2024).

Цель исследования — определить эффективность системного и методически обоснованного применения цифровых платформ в обучении английскому языку с точки зрения развития навыков говорения, коммуникации, мотивации и активности учащихся.

Задачи исследования:

- Разработать методику применения платформ Quizlet, Kahoot! и других цифровых инструментов при обучении языку;
- Провести эксперимент с контрольной и экспериментальной группами;

— Сравнить результаты классов, где применяются цифровые инструменты, с классами, использующими традиционные методы.

Гипотеза: «Системное использование цифровых платформ значительно повышает навыки говорения, мотивацию и активность учащихся при обучении английскому языку».

Исследование проводилось в форме педагогического эксперимента и состояло из двух этапов: **констатирующего и формирующего**.

Констатирующий этап включал оценку исходного уровня говорения двух групп — экспериментальной и контрольной. С помощью теста определялись умение вести диалог на английском языке, использование словарного запаса и активность говорения. Начальный уровень был сравнительно равным.

Участники: 2 «А» и 2 «Б» класса, всего 100 учащихся (по 25 в каждом классе). Все участники были выбраны из классов с одинаковыми социальными и образовательными условиями.

Материалы и инструменты:

- Цифровые платформы: LearningApps, Quizlet, Wordwall, Liveworksheets, Kahoot, Google Classroom, BBC Learning English, Duolingo;

- Стратегии: игровые упражнения, интерактивные задания, мнемонические методы, самоконтроль;

- Разработанные инструменты: тесты для оценки навыков говорения, анкеты для определения мотивации, протоколы наблюдений учителя.

Формирующий этап: в экспериментальной группе учащиеся 2–3 раза в неделю выполняли диалоговые упражнения, подкасты и мини-викторины с использованием онлайн-платформ. В контрольной группе применялись только традиционные методы — письменные задания, анализ текста и упражнения по говорению.

Анализ данных:

- Рассчитывалась средняя оценка навыков говорения;

- Определялся процент прироста;

- Данные визуализировались в таблицах и графиках.

Группа	Начальный этап	Конечный этап	Рост (%)
Экспериментальная (ЭГ)	7.2	8.9	23
Контрольная (КГ)	7.1	7.4	4

— **Освоение лексики (Quizlet):** учащиеся, использующие Quizlet, значительно улучшили усвоение словарного запаса и способность к запоминанию.

— **Мотивация и активность (Kahoot!, Quizizz):** повысилось участие в занятиях и мотивация, улучшилось взаимодействие в классе.

— **Грамматические навыки:** учащиеся, применявшие Kahoot! и Quizizz, повысили результаты повторения грамматики на 15–20 %.

— **Wordwall:** средний рост результатов по лексике и грамматике составил 20–25 %, а игровые элементы увеличили мотивацию и активность.

— **Ограничения:** иногда традиционные методы на бумаге оказывались более эффективными в отдельных аспектах.

Экспериментальная группа продемонстрировала заметный рост активности: участие в диалогах, ответы на вопросы и работа в группах значительно улучшились. Контрольная группа также показала рост навыков говорения, но лишь на 4 %, что указывает на ограниченную эффективность традиционных методов.

Исследование показало, что цифровые платформы и инструменты геймификации эффективны для повышения лексических, грамматических и коммуникативных навыков учащихся. Платформы Quizlet, Kahoot! и Wordwall делают занятия интерактивными и увлекательными, повышают мотивацию и активность.

Однако в отдельных случаях традиционные методы могут быть более эффективными. Поэтому педагогам важно поддерживать баланс при использовании геймификации и сочетать её с традиционными подходами. Это демонстрирует возможности инновационных методов обучения (интерактивных, игровых), но не гарантирует их универсальную эффективность.

Ограничения исследования:

— Некоторые исследования сосредоточены только на лексике и грамматике, навыки говорения изучены не полностью;

— Первоначальный «новый эффект» геймификации может со временем снижаться.

Выводы

Применение цифровых платформ и инструментов геймификации в обучении английскому языку эффективно для освоения лексики, повышения мотивации и активности. Наиболее результативным является сочетание этих методов

с традиционными подходами. Эксперимент показал, что системное использование цифровых платформ увеличивает навыки говорения учащихся на 23 %, тогда как традиционные методы дают лишь 4 % прироста.

Литература:

1. Abdelouahd Bouzar, Khaoula El Idrissi. (2023). Влияние геймификации на изучение грамматики студентами EFL: применение платформ Blooket и Padlet. [Онлайн ресурс].
2. Gamified learning in grammar lessons: восприятие студентами EFL платформ Kahoot! и Quizizz. (2025). ScienceDirect.
3. Tolibov Maqsud Mashrafovich. (2024). Влияние Quizlet, Kahoot! и Quizizz на освоение словарного запаса и вовлеченность студентов ESL. Fars Publishers.
4. Кисметова Г. Н., Агниязова А. (2023). Педагогическая эффективность платформы Wordwall: развитие лексических и грамматических компетенций. WKITU.
5. Flipped Classroom: сравнение геймифицированного и традиционного бумажного методов обучения словарю. (2024). SpringerLink.
6. Потенциальные риски чрезмерного использования геймификации в изучении языка. (2024). arXiv.
7. ScienceDirect. (2025). Kahoot! и Quizizz в уроках грамматики: вовлеченность студентов и сотрудничество.

Нейроигры в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Викулина Оксана Анатольевна, воспитатель;
Коваленко Евгения Сергеевна, воспитатель;
Калашникова Марина Юрьевна, логопед
МБДОУ «Детский сад № 16» г. Новокузнецка (Кемеровская область)

В наш быстро меняющийся век, живущий в невероятном темпе, важным звеном общественного развития является дошкольное образование как этап обучения подрастающих членов общества, на котором формируются основные умения и навыки, необходимые в дальнейшем обучении. Дошкольное учреждение призвано создать условия для интеллектуально-творческого, эмоционального развития ребенка и осуществить его подготовку к школе.

Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. А нейроигры являются доступным средством, позволяющим создать новые нейронные связи и улучшить работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов и интеллекта.

Нейроигры — это специальные игры и упражнения, способствующие развитию внимания, памяти, мышления, речи, а также улучшают мелкую и крупную моторику. У детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, нейроигры позволяют создавать новые нейронные связи, улучшить работу головного мозга, отвечающего за развитие психических процессов и интеллекта.

Если обратиться к строению головного мозга, мы видим, что правое полушарие мозга человека **отвечает за творческое мышление**. Эти люди более чувствительны, а также склонны полагаться на свою интуицию в принятии решений.

Левое полушарие отвечает за логическое мышление. Ведущая его роль означает наличие у человека более сильных аналитических способностей, а также лингвистических наклонностей.

Согласно закону «перехода функции извне вовнутрь» или закону «взращивания» по Л. С. Выготскому механизмы работы мозга человека формируются в ходе деятельности ребенка во внешнем мире, связанной с использованием орудий труда, предметов, знаков, речи. В процессе овладения различными формами социального поведения между элементарными (сенсорными, моторными) функциями возникают специфические взаимодействия, «сложные сплетения», что приводит к формированию в мозге нервных механизмов или специфических «меж функциональных» отношений, «функциональных органов» (А. Н. Леонтьева), на основе которых строятся высшие формы психической деятельности.

Нейроигры способствуют преодолению и коррекции имеющихся у детей нарушений: интеллектуальных, речевых, двигательных, поведенческих расстройств, а также является ответом на запрос родителей — предоставить возможность детям не только, получить своевременную социальную адаптацию в общении со сверстниками, но и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его возраст и возможности при использовании большого разнообразия нейроигр. Нейроигры влияют на мозолистое тело мозга, в результате наступает гармонизация работы мозга, развивается межполушарное взаимодействие, фонематическое восприятие (дифференциация звуков и навыков звукового анализа), внимание, память, мышление, речь, мелкая и общая моторика.

Методика проведения

Соблюдение возрастных особенностей и возможностей ребенка.

Основа нейроигр — сочетание нескольких видов активности: зрение + слух, движение + мышление, моторика + речь, координация + внимание.

Позитивный настрой, инициативность и самостоятельность — главное условие организации нейроигр.

Нейроигры необходимо начинать с простых и переходить к более сложным.

Длительность занятия ежедневно по 10–15 минут, важно выполнять их регулярно, лучше короткие, но частые занятия, чем редкие, но длинные.

Противопоказания

Дети с эпилепсией, генетическими симптомами и психическими расстройствами. С особой осторожностью упражнения следует выполнять детям с дисплазией соединительной ткани, с сердечной недостаточностью и бронхиальной астмой.

«Веселые камушки»

Цель: стимулировать синхронизацию работы полушарий головного мозга.

Материал: два поля из ткани, разноцветные камни.

Ход игры

Вариант 1. Ребёнку даются камушки в обе руки, и предлагается разложить их на коврики, не учитывая цвет. Важно, чтоб руки раскладывали камушки одновременно (если одна из рук остановилась, нужно этот момент проконтролировать и возобновить процесс уже совместно правой и левой рукой).

Вариант 2. Ребёнку даются камушки в обе руки, и предлагается разложить их в соответствии с рисунком. Важно, чтоб руки раскладывали камушки одновременно (если одна из рук остановилась, нужно этот момент проконтролировать и возобновить процесс уже совместно правой и левой рукой).

«Можно всё!»

Цель: стимулировать синхронизацию работы полушарий головного мозга, развитие мелкой моторики рук.

Материал: два поля из ткани, шишки, помпоны, резиночки.

Ход игры

Ребёнку даются предметы (шишки, помпоны, резиночки) в обе руки, и предлагается разложить их в стаканчики. Важно, чтоб руки раскладывали предметы одновременно (если одна из рук остановилась, нужно этот момент проконтролировать и возобновить процесс уже совместно правой и левой рукой).

«Это просто»

Цель: стимулировать синхронизацию работы полушарий головного мозга, совершенствование моторной координации.

Материал: два поля из ткани, шишки, помпоны, резиночки.

Ход игры

Ребёнку даются две ложечки в обе руки, и предлагается захватить камушки и передвинуть в круг.

«Межполушарные доски»

Цель: стимулировать синхронизацию работы полушарий головного мозга, совершенствование моторной координации.

Материал: деревянные карточки с дорожками разной сложности.

Ход игры

Одновременно, указательными пальцами обеих рук, провести по дорожке.

«Ребро- кулачок»

Цель: развитие межполушарных связей, совершенствование моторной координации.

Материал: ламинированные карточки с геометрическими фигурами разной сложности, игра проводится за столом.

Ход игры

На этапе обучения медленно, затем с постепенным ускорением.

Ребенку нужно поочередно выполнять действия в соответствие с геометрической фигурой: круг- кулак, прямоугольник — ребро.

Одновременно двумя руками необходимо пройти сверху до низу карточку.

Литература:

1. Семёнович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. Москва: Генезис, 2017.—474 с.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. —Москва: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
3. Нейробика. Экзерсисы для тренировки мозга /Лоренс Кац К., Рубин Мэннинг Переводчик: Зиновьев А. Ф. издательство: Попурри, 2014г
4. Нейрогимнастика. Развиваем мозг ребёнка 4–6 лет. Книга-тренажёр /Шамиль Ахмадуллин- Москва: Нева 2022–160 с. 11
5. Нейропсихологические занятия с детьми: 2 ч В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих- Москва: АЙРИС –пресс, 2018 г-144 с
6. Нейропсихология. Игры и упражнения/Ирина Праведникова. -М.: АЙРИС пресс, 2018. — 112с.: или. +вклейка 8 с. — (Популярная нейропсихология)
7. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники: Учебно методическое пособие/ под ред. А. В. Семенович. — Москва: Дрофа, 2014

Воспитание патриотизма у дошкольников

Волкова Виктория Владимировна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 174 «Сказочная страна»

Патриотизм (от гр. *patris* — родина, отечество) — чувство любви и преданности Родине, Отечеству, своему народу, вера в его духовные возможности, готовность служить интересам своей Родины.

Патриотизм — это любовь к своей стране, родному краю, своей семье. Патриотизм — это чувство гордости и ответственности за родную страну, желание быть частью великой страны.

Патриотическое воспитание детей — сложный педагогический процесс, в основе которого лежит развитие нравственных чувств ребенка.

В воспитательном процессе важное место занимают народная мудрость, национальные идеи и идеалы, которые являются тем фундаментом, на котором растет национальное сознание, достоинство, самоуважение.

Патриотическое воспитание ученые понимают, как «формирование гармоничного, развитого, высокообразованного, социально активного и национально сознательного человека, наделенного глубокой гражданской ответственностью, здоровыми интеллектуально-творческими и духовными качествами, родственными и патриотическими чувствами, трудолюбием, хозяйственной смелостью, предприимчивостью и инициативностью» [3, с. 3].

Чувство патриотизма очень тесно связано с содержанием общественной жизни. К проблемам воспитания молодого поколения на принципах патриотизма в разное

время обращались многие педагоги, как А. С. Макаренко, С. Ф. Русова, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.

До сих пор актуальны и очень ценны работы по духовно-нравственному воспитанию педагога-гуманиста и философа В. А. Сухомлинского. Он видел приоритет в формировании нового поколения сознательной молодежи, воспитании настоящих патриотов, которые по-настоящему любят Родину, гордятся своим народом и его историческим прошлым, ответственных за его будущее. Эту важнейшую закономерность воспитания В. А. Сухомлинский определял по-своему: воспитывать маленького ребенка так, чтобы у него были ценности, которые достались ему дорогой ценой. Именно в дошкольном возрасте, когда ребенок очень чувствителен к эмоциональным воздействиям и склонен к подражанию, создаются благоприятные условия для того, чтобы постепенно раскрыть ему смысл народного и мирового наследия через художественные произведения, этику человеческих взаимоотношений, сформировать первый практический опыт проявления души по отношению к родным и близким людям, родному дому, отчему краю с его природой, историей и традициями, родного языка, — всего, из чего для каждого начинается Родина [5].

Патриотическое воспитание дошкольников очень актуально в условиях настоящего времени. Патриотами не рождаются, ими становятся. Важна роль дошкольного образования в воспитании патриотизма у детей, так

как именно в дошкольном возрасте формируются нравственные качества человека. Чувство патриотизма у ребенка дошкольного возраста проявляется в потребности участвовать во всех делах на благо окружающих людей, представителей живой природы. Ребенок начинает понимать и проявлять такие качества, как сострадание, сочувствие, чувство собственного достоинства; осознание себя частью окружающего мира.

Основными направлениями патриотического воспитания детей являются:

- формирование представлений о семье — семья, род и родословная;
- ознакомление с явлениями общественной жизни; формирование знаний об истории государства, государственных символах;
- ознакомление с традициями и культурой своего народа;
- формирование знаний о родном крае. благоприятным для начала систематического патриотического воспитания является средний дошкольный возраст, когда особенно активизируется интерес ребенка к социальному миру и общественным явлениям [2, с. 11].

Педагогическая деятельность по патриотическому воспитанию дошкольников имеет интегративный характер. Формы взаимодействия детского сада с детьми и их родителями в настоящее время разнообразны. Планируя свою работу с детьми, педагоги применяют следующие формы работы: занятия, беседы, чтение художественной литературы, игры, викторины. В последнее время актуально стало использование в работе проектной технологии.

Проектная деятельность позволяет любой коллектив превратить в сплоченную команду, где каждый ребенок чувствует себя нужным в решении важной задачи. В результате этой технологии, дети становятся активными участниками воспитательного процесса. Это дает возможность познать себя, не ощущая «давления» взрослых. Опыт самостоятельной деятельности развивает в детях уверенность в своих силах, снижает тревожность при столкновении с проблемами, создает привычку самостоятельно искать пути решения. Если ребенок не приобретает положительного опыта творческой деятельности, то в зрелом возрасте у него может сформироваться убеждение, что это направление развития ему недоступно. Именно через творческие способности человек может наиболее полно раскрыться как личность.

Также немаловажным в педагогическом процессе является взаимодействие с семьей воспитанников, привлечение взрослых в совместной деятельности. Особое значение в нравственно-патриотическом воспитании детей имеет пример взрослых, близких людей. На конкретных примерах, фактах из жизни членов семьи нужно объяснять и прививать чувства сопричастности к малой Родине, постепенно переходя к таким категориям как Отечество, «долг перед Родиной» и прочее [4].

Достижения в патриотическом воспитании можно достигнуть только, если сами педагоги и родители будут

знать и любить историю своей Родины. Никакие знания не дадут положительного результата, если взрослый сам не будет любить и гордиться своей страной, своим народом, своим городом.

В 2024–2025 учебном году в старших группах МАДОУ ДС № 174 «Сказочная страна» г. Краснодар был успешно реализован проект по нравственно-патриотическому воспитанию «Россия — наш общий дом», целью которого являлось воспитание любви к отечеству, ответственного отношения к окружающей природе и людям, становления устойчивой связи поколений.

Работая по данной теме, мы поставили перед собой следующие задачи:

- формировать у детей чувства любви к своему родному краю;
- воспитывать патриотизм, уважение к культурной прошлой России средствами эстетического воспитания;
- приобщать детей к культурному наследию, праздникам, традициям, народно-прикладному искусству, устному народному творчеству, музыкальному фольклору, народным играм.
- знакомство детей с символами государства (гербом, флагом, гимном);
- развитие чувства ответственности и гордости за достижения своей страны;
- формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

При реализации проекта педагоги работали по следующему плану:

- Изучили тематику проекта, подобрали необходимую литературу, подготовили предметно-пространственную развивающую среду.
- Вводили детей в проблемную ситуацию, доступную для их понимания и с опорой на их личный опыт.
- Создали игровую мотивацию, опираясь на интересы детей и их эмоциональный отклик.
- Заинтересовали каждого ребенка тематикой проекта, поддерживали его любознательность и устойчивый интерес у детей к данной проблеме.
- Рассматривались все предложенные детьми варианты решения проблемы:
- Развивали творческое воображение и фантазию детей.
- Вовлекали родителей в совместную работу над проектом, создавая радостную атмосферу совместного с ребенком творчества.

Организация работы по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников включала в себя следующее:

- подготовку педагогического коллектива;
- работу с детьми;
- работу с родителями;
- оснащение развивающей среды;
- взаимодействия с социумом.

Патриотическое воспитание дошкольников по ФГОС определяет такие методы работы с дошкольниками как: досуги, театральные представления, выставки детских

работ, спортивные праздники, детские проекты, участия в конкурсах, занятия.

В основу работы с детьми были положены следующие принципы:

- учет возрастных особенностей;
- учет индивидуальных особенностей;
- принцип коллективизма;
- принцип сотрудничества;
- принцип уважительного отношения к личности ребенка;
- принцип на положительную ориентацию.

В рамках проекта «Россия — наш общий дом» была проведена следующая работа:

1. Обустройство патриотических центров в группах. Работа в таких уголках развивает у дошкольников речь, воображение, мышление, расширяет кругозор, способствует нравственному становлению личности, расширяет область социально-нравственных ориентаций и чувств детей, пробуждая любовь к родному краю, России.

2. Провели празднование государственных праздников: «День России», «День защитника Отечества», «День Государственного флага Российской Федерации», «День Победы в Сталинградской битве», «День Победы», «День народного единства».

3. Провели тематические утренники: «Осенняя ярмарка», «День здоровья», «День Космонавтики», «День Матери», «Новый год», «Международный женский день», «День Земли». Воспитанники ДОО приняли активное участие в акции «Голубь Мира».

4. В течение года проводились конкурсы декоративно-прикладного искусства и их выставки. Новогодняя елка в холле была украшена игрушками, сделанными родителями

с детьми на тему: «Русские народные инструменты». Также в группе провели выставки работ: «Городецкая роспись», «Гжель». Дети и родители с удовольствием принимали в них активное участие.

5. Провели военно-патриотическую спортивную игру с папами воспитанников «Выше, быстрее, сильнее».

6. Участвовали в акции слова поддержки бойцам «Письмо солдату на СВО»

7. Участвовали в сборе посылок с гуманитарной помощью солдатам на СВО под девизом «Все для Победы».

8. Изготовление свечей из жестяных банок.

9. Проведение урока мужества с участником СВО, папой воспитанника.

10. Был изготовлен буклет к 23 февраля «Мой папа — солдат»

Использование проектной технологии в системе нравственно — патриотического воспитания позволило сочетать интересы всех участников образовательного процесса и решить задачи по воспитанию у детей чувства патриотизма, любви и привязанности к семье, родному дому, городу, Родине.

Подводя итоги о проделанной работе, можно сказать, что вопрос нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста является актуальным для всех участников педагогического процесса. В процессе совместной деятельности педагогов, детей и родителей можно успешно решать задачи по воспитанию у детей любви и привязанности к семье, родному дому, детскому саду, родной улице, городу. Тем самым мы формируем гражданскую позицию, патриотические чувства и любовь к прошлому, настоящему и будущему, на основе изучения традиций, литературы, культурного наследия.

Литература:

1. Алешина Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников. — М.: ЦГЛ, 2004 -
2. Константинова О., Харитонович А., Абба П. Воспитываем патриотов // Воспитатель-методист дошкольного учреждения. — 2012 — № 10 — С. 11–24.
3. Программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста «Ребенок». — М.: Просвещение, 2004–268 с.

Assessment of organizational conditions for teaching computer graphics to students of the Engineering and Pedagogical Faculty of the Belarusian National Technical University

Drobysh Aliaksei Anatolyevich, ph.d., associate professor;

Grinevich Sergei Anatolyevich, ph.d., associate professor;

Shi HuiYing, student

Belarusian National Technical University (Minsk, Belarus)

The assessment of organizational and pedagogical conditions for teaching the academic discipline «Computer Graphics» presented in the article is based on a questionnaire developed by the authors. The questionnaire includes five blocks characterizing the organizational and pedagogical aspects of teaching computer graphics to students of the Engineering and Pedagogical Faculty of the Belarusian National Technical University (EPF BNTU): Material and Technical Support, Teaching Content and Methods,

Information and Teaching Materials, Teaching Process Organization and Support, as well as overall integration and effectiveness. Fourth-year students of specialty 1–08 01 01 Vocational Training, specialization 1–08 01 01–07 Vocational Training (Computer Science), who have successfully completed this course, participated as respondents. The conducted analysis of the feedback results made it possible to identify strengths and weaknesses in the current teaching practice. Based on the results obtained, the authors propose recommendations for improving the course.

Keywords: Computer graphics, pedagogical conditions, organizational conditions, learning effectiveness, questionnaire, survey, improvement.

Computer graphics is a discipline that combines practical skills and theoretical knowledge. The effectiveness of its teaching depends not only on a well-designed course content but also to a significant extent on the pedagogical and organizational conditions of its delivery. Due to the rapid growth of the digital media industry, the demand for specialists in computer graphics is increasing. The issue of providing optimal teaching conditions, including through optimizing the learning environment, is one of the most important for educators. To identify the strengths and weaknesses of the current course, this study developed

a questionnaire that allows for a comprehensive assessment of students' attitudes toward key aspects of the educational process.

This study used a questionnaire developed by the authors, consisting of five blocks. The blocks cover the following aspects: Material and Technical Support; Teaching Content and Methods; Information and Teaching Materials; Teaching Process Organization and Support; Overall Integration and Effectiveness. Each block includes a list of statements characterizing student satisfaction with the quality of educational services provided (Table 1).

Table 1. Survey Questionnaire

Block	Number	Statement Content
Block 1. Material and Technical Support	1.1	The computer lab is equipped with modern and powerful computers that can run professional graphics software packages smoothly.
	1.2	The used software is the latest version.
	1.3	The classroom is equipped with necessary peripheral devices: drawing tablets, projectors, and printers for work output.
	1.4	Technical support staff (lab assistants, system administrators) can promptly resolve any issues that arise.
Block 2. Teaching Content and Methods	2.1	The course structure follows a clear logic: progressing from simple to complex, and from basic tools to comprehensive projects.
	2.2	Theoretical lectures are closely linked with practical tasks. The lectures clearly explain «how» and «why» certain operations are performed.
	2.3	The teacher uses various modern teaching methods (interactive demonstrations, videos, etc.)
	2.4	Learning tasks are practice-oriented and simulate real-world problems.
	2.5	This course not only develops technical skills in software operation but also cultivates spatial imagination.
Block 3. Information and Teaching Materials	3.1	High-quality and easy-to-understand textbooks, guidebooks, and handouts are provided.
	3.2	Access to additional resources is provided: online courses, video tutorials, articles, and resource libraries (fonts, textures, models).
	3.3	The grading system used is clear, fair, and communicated in advance.
Block 4. Teaching Process Organization and Support	4.1	The course schedule and academic workload are evenly distributed, with sufficient time provided to complete tasks.
	4.2	A sufficient number of consultation sessions is organized.
	4.3	During the learning process, students receive constructive feedback on their work that identifies errors and suggests methods for correction.
Block 5 Overall Integration and Effectiveness	5.1	The course content is well-coordinated with other disciplines and forms a complete knowledge system.
	5.2	I feel that I have acquired sufficient skills upon completion of the course.
	5.3	Overall, the organization and teaching conditions of this course have facilitated my effective learning and professional development.

Each item was rated on a Likert scale, where a score of «1» corresponds to «Strongly disagree / Conditions absent» and a score of «5» corresponds to «Strongly agree / Conditions excellent»

The survey involved 25 students enrolled in the course. Statistical data analysis was performed using MS Excel. The significance level was set at 5 %.

Statistical processing of the results was conducted using standard methodology [1, 2]. The overall average score given by students was 3,72, the mode was 4, and the median was 4, indicating a predominance of positive evaluation of the course conditions.

A comparison of results by blocks is presented in Table 2.

Table 2. Detailed Comparison of Each Block

Block	Average Score	Standard Deviation	Coefficients of Variation	95 % Confidence Interval
1	3,52	1,11	31,4 %	[3,30; 3,74]
2	3,82	0,87	22,9 %	[3,66; 3,97]
3	3,71	0,93	25 %	[3,49; 3,92]
4	3,81	0,87	22,8 %	[3,61; 4,01]
5	3,75	0,92	24,5 %	[3,54; 3,96]

Analysis of the results shows the following: Block 1 «Material and Technical Support» received the lowest average score among the five blocks — 3,52, indicating a relative weakness in this area. In particular, lower ratings were received for items such as «The computer lab is equipped with modern and powerful computers that can run professional graphics software packages smoothly» (1.1) and «The used software is the latest version» (1.2), highlighting significant shortcomings in hardware, software and software resources. Moreover, the item «Technical support staff (lab assistants, system administrators) can promptly resolve any issues that arise» (1.4) also requires further improvement. Deficiencies in material and technical resources directly affect student learning outcomes when working with professional graphics software.

Block 2 «Teaching Content and Methods» received a relatively high average score — 3,82, indicating good student recognition of the course design and integration of theory with practice. In particular, the statement receiving the highest number of points in this block was: «Learning tasks are practice-oriented and simulate real-world problems» (2.4). This demonstrates the effectiveness of the course in terms of its relevance and applicability in real conditions. The diverse teaching methods used by instructors, such as interactive demonstrations and video-based learning, effectively enhance student interest and engagement.

Block 3 «Information and Teaching Materials» received an average score of 3,71, indicating stable metrics and general compliance of basic teaching materials and resources with learning needs, although access to additional resources can still be improved. Within Block 3, the statement «High-quality and easy-to-understand textbooks, guidebooks, and handouts are provided» (3.1) received the highest score. However, the statement «Access to additional resources is provided: online courses, video tutorials, articles, and resource libraries (fonts, textures, models)» (3.2) still has potential for improvement. This suggests that the educational institution should focus efforts on creating digital resource libraries and online learning platforms. A developed information resource system can provide students with richer learning materials and

opportunities for self-study, serving as an important guarantee for improving teaching quality.

Block 4 «Teaching Process Organization and Support» achieved an average score of 3,81, demonstrating sufficiently effective course organization in terms of scheduling, consultation opportunities, and feedback mechanisms. Most positive is the students' attitude toward the statement: «During the learning process, students receive constructive feedback on their work that identifies errors and suggests methods for correction» (4.3). This reflects sufficient satisfaction among respondents with interaction with teaching staff, and the accessibility, objectivity, and friendliness of instructors.

Block 5 «Overall Integration and Effectiveness» received an average score of 3,75, reflecting decent indicators and indicating the reasonableness of the overall course design and its effectiveness in promoting student professional development. In Block 5, statements such as «The course content is well-coordinated with other disciplines and forms a complete knowledge system» (5.1) and «Overall, the organization and teaching conditions of this course have facilitated my effective learning and professional development» (5.3) received the best ratings. This indicates that the overall course design is systematic and career-oriented. Students generally believe they have acquired sufficient professional skills through this course.

Focusing on the coefficient of variation, inconsistency in ratings is evident, revealing differences in student attitudes toward the same parameter. Thus, Block 1 «Material and Technical Support» shows the highest coefficient of variation — 31,4 %, indicating significant divergence in student ratings and low agreement. For the most «advanced» students with a high level of preparation, the existing software and hardware do not meet expectations. Block 2 «Teaching Content and Methods» has a coefficient of variation of 22,9 %, and Block 4 «Teaching Process Organization and Support» — 22,8 %. Their lower coefficients indicate greater consensus in student ratings, demonstrating a higher level of approval. Block 3 «Information and Teaching Materials» and Block 5 «Overall Integration and Effectiveness» occupy an intermediate position — coefficients of variation of 25 % and 24,5 % respectively. In

general, a higher coefficient of variation reflects less uniform ratings, highlighting priority areas for improvement in the corresponding modules.

Despite the limitation of a relatively small sample size (N=25), the findings and observed trends are representative, enabling the formulation of substantiated conclusions about the organizational teaching conditions of the course and providing a basis for actionable recommendations for enhancement. Thus, the following recommendations for improving teaching are proposed:

1. Optimize the hardware and software environment. Update computer equipment to ensure smooth operation of professional graphic software. Establish a regular software update mechanism to maintain the relevance of educational resources. Strengthen the technical support team to reduce response time to problems.

2. Strengthen the integration of theory and practice. Increase the number of comprehensive project assignments modeling real work scenarios. Implement case studies and interactive demonstrations to increase engagement in classes. Optimize the course structure design to ensure a close connection between theoretical and practical parts.

3. Improve the learning support system. Create a systematic feedback mechanism for prompt error correction and response to shortcomings and improvement suggestions.

4. Expand information resource channels. Create a specialized digital resource repository for the course, including video tutorials, resource (asset) libraries, and reference materials. Integrate online platforms into the curriculum to facilitate independent student work. Provide more resources

related to the specialization, as well as information on the latest technological achievements and trends.

5. Enhance the level of overall integration. Pay attention to continuity and consistency with other courses. Regularly assess course effectiveness and continuously improve teaching content and methods. Strengthen collaboration with enterprises to introduce real projects into production.

Conclusion

This study, through questionnaires and data analysis, assessed the organizational conditions of the computer graphics course for fourth-year students of specialty 1–08 01 01 Vocational Training, specialization 1–08 01 01–07 Vocational Training (Computer Science) of the Engineering and Pedagogical Faculty of BNTU. The results show that the course demonstrates good performance in the areas of instructional design, process organization and overall integration but has certain shortcomings in material and technical resources. Future teaching reforms should focus on optimizing hardware, strengthening resource development, and continuously improving the learning support system to comprehensively enhance student's technical skills and professional competence. Furthermore, the coordinated development of all modules is also key to improving the overall teaching quality. This requires joint efforts in many areas, including teaching methods, organizational conditions, and resource support, to build a more effective learning system for computer graphics technologies.

References

1. Kalacheva, I. V. (2015). Ispol'zovanie metodov matematicheskoy statistiki v rabote specialistov social'no-pedagogicheskoy i psihologicheskoy sluzhby uchrezhdenij obrazovaniya: prakticheskoe rukovodstvo [The use of mathematical statistics methods in the work of specialists of the socio-pedagogical and psychological service of educational institutions: a practical guide]. Mogilev: UO «MGOIRO». 93 p. (In Russian).
2. Novikov, D. A. (2004). Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyakh (tipovye sluchai) [Statistical methods in pedagogical research (typical cases)]. Moscow: MZ-Press. 67 p. (In Russian).

Профильное обучение и профессиональное самоопределение молодёжи в России

Казменкин Даниил Михайлович, студент

Филиал Омского государственного педагогического университета в г. Таре

Проблема профессионального самоопределения молодежи в России напрямую связана с качеством профильного обучения, направленного на индивидуализацию и подготовку старшеклассников к выбору профессии. Статья анализирует основные трудности реализации профильного обучения, включая недостаток профориентации, ограниченный выбор профилей и социально-экономические барьеры.

Ключевые слова: профильное обучение, профессиональное самоопределение, молодежь, образовательные траектории, карьерные ориентации, рынок труда, педагогическая стратегия.

Проблема профессионального самоопределения молодежи является одной из наиболее актуальных в совре-

менной России. Успешная интеграция молодого поколения в экономическую и социальную жизнь страны во многом

зависит от осознанного и обоснованного выбора будущей профессии, что, в свою очередь, тесно связано с системой образования, в частности, с профильным обучением.

Профильное обучение, введенное в России в рамках концепции модернизации образования, призвано обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения, создание условий для подготовки старшеклассников к осознанному выбору профессиональной деятельности и успешному освоению программ высшего профессионального образования.

Однако на практике реализация концепции профильного обучения сталкивается с рядом проблем. Одним из основных препятствий является недостаточно развитая система профориентации, не позволяющая большинству учащихся в полной мере оценить свои способности, интересы и потребности рынка труда. Данные Росстата свидетельствуют о том, что значительная часть выпускников школ, выбирающих профильное обучение, не имеют четкого представления о будущей профессии и ориентируются на престижность специальности или мнение родителей [3].

Социологические исследования, проведенные в период с 2020 по 2025 годы, выявили следующие тенденции:

— Недостаточная информированность о рынке труда — многие старшеклассники не обладают полной информацией о востребованных профессиях и перспективах трудоустройства в различных отраслях экономики [1, с. 149–155].

— Ограниченный выбор профилей — в большинстве школ выбор профилей обучения ограничен, что не позволяет учащимся в полной мере реализовать свои интересы и способности [2, с. 496].

— Недостаточное качество преподавания — качество преподавания в профильных классах не всегда соответствует требованиям высшей школы, что затрудняет адаптацию выпускников школ в высших учебных заведениях.

— Влияние социально-экономических факторов — социально-экономические условия и место проживания оказывают существенное влияние на выбор образовательной траектории. Учащиеся из малообеспеченных семей и сельской местности часто сталкиваются с ограниченными возможностями получения качественного профильного образования

Для повышения эффективности системы профильного обучения необходимо:

— Развивать систему профориентации. Внедрять современные методы и технологии профориентации, включая профессиональное тестирование, консультации с психологами и представителями различных профессий, экскурсии на предприятия и в организации [2, с. 496].

— Расширять выбор профилей обучения. Создавать условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий, предлагая широкий спектр профилей обучения, учитывающих интересы и потребности учащихся.

— Повышать качество преподавания. Обеспечивать повышение квалификации учителей, работающих в профильных классах, и внедрять современные образовательные технологии.

— Укреплять взаимодействие школы и рынка труда. Активно привлекать представителей предприятий и организаций к разработке профильных программ, организации стажировок и практик для учащихся.

— Оказывать адресную поддержку учащимся из малообеспеченных семей и сельской местности. Предоставлять им возможность получения качественного профильного образования независимо от их социально-экономического положения и места проживания.

— Активно использовать цифровые образовательные ресурсы. Внедрять онлайн-курсы, виртуальные экскурсии и другие цифровые инструменты для расширения образовательных возможностей учащихся.

В заключение следует отметить, что успешное профессиональное самоопределение молодежи невозможно без эффективной системы профильного обучения, способной учитывать интересы, способности и реальные потребности рынка труда. Несмотря на значительный потенциал профильного образования, его реализация сталкивается с рядом системных проблем, требующих комплексного решения. Развитие профориентации, расширение спектра профилей, повышение качества преподавания, активное взаимодействие с работодателями и поддержка социально уязвимых категорий учащихся — ключевые направления, позволяющие повысить эффективность профильного обучения и обеспечить осознанный выбор будущей профессии российскими школьниками.

Литература:

1. Пряжникова, Е. Ю. Профориентация: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — 8-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2018. — 496 с.
2. Росстат. [Электронный ресурс]. — URL: www.gks.ru (дата обращения: 19.05.2025).
3. Черникова, Т. В. Профессиональное самоопределение молодежи: социологический аспект // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2015. — № 1 (37). — С. 149–155.

Проведение и анализ эксперимента по формированию мотивации на уроке английского языка для младших школьников в Китае

Крылова Людмила Юрьевна, студент магистратуры
Московская международная академия (г. Москва)

В статье автор рассматривает процесс формирования мотивации при обучении английскому языку младших школьников в Китае. Автором изложена процедура экспериментального исследования, в основе которого лежит поиск путей повышения мотивации при обучении английскому языку при помощи мотивационно формирующих заданий помимо УМК учреждения. В исследовании определены уровни учебной мотивации контрольной и экспериментальной групп при изучении английского языка. Описано создание специальных педагогических условий, которые способствуют формированию познавательных мотивов к учебе. Представлены итоги эксперимента и дан сравнительный анализ полученных результатов.

Ключевые слова: эксперимент, формирование мотивации, младшая школа, педагогические условия.

Исследование проводилось на базе частного образовательного учреждения «Union Munan» г. Тяньдзинь, КНР. В исследовании приняли участие 24 учащихся первоклассников семилетнего возраста, разделенные на 2 мини-группы по 12 человек. Большая часть испытуемых является билингвами, пара детей из межнациональных семей. Дети занимаются по УМК «Power up 1» Caroline Nixon, Michael Tomlinson, 2018 г, модуль «еда» [2].

Контрольная группа (КГ) продолжает обучение по прежней программе, а в экспериментальной группе (ЭГ) планируется целенаправленная работа по повышению уровня мотивации при обучении английскому языку с помощью внедрения мотивационно формирующих заданий.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня мотивации младших школьников при обучении английскому языку. В рамках данного исследования на констатирующем этапе были выбраны следующие методики: лесенка побуждений Н. В. Елфимовой [1] и педагогическое наблюдение.

Лесенка побуждений идеально учитывает мышление первоклассников, которое в данном возрасте достаточно прочно связано с наглядно-образными и игровыми формами. Процедура проведения диагностики похожа на игру «давай построим лесенку!», ребенок не думает о сложных категориях, таких как «мотивация» и «интерес». Методика не просто констатирует низкий, средний либо высокий уровень мотивации детей, она позволяет определить, какой мотив учебной мотивации является ведущим: социальный либо познавательный, так как для конструктивного планирования урока учителю необходимо понимать иерархию этих мотивов. Другими словами, ведущий тип мотивации детерминирует целеполагание, отбор содержания и выбор методов обучения. Суть исследования заключается в предъявлении ученикам 8 утверждений на отдельных карточках, соответствующих 4 познавательным (ориентация на овладение новыми знаниями, на процесс учения, на оценку либо на усвоение способа получения знаний) и 4 социальным (приобрести знания, чтобы быть полезным другим, стремление заслужить похвалу от учителя, родителей, товарищей) мотивам. Уча-

щиеся должны были ознакомиться с информацией на карточке, а затем на основе прочтенного выбрать, какое место данный мотив занимает на его «лесенке» (личной мотивационной шкале).

Педагогическое наблюдение было выбрано в силу его естественности, так как оно фиксирует реальное поведение в привычной среде; непрерывности, что позволяет отслеживать изменения мотивации на разных этапах урока при разных видах деятельности; практической ориентированности — на основе результатов наблюдения педагогу можно незамедлительно скорректировать педагогические действия (например: изменить тип заданий, форму работы, усилить вербальные меры поддержки и т. п.).

Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах представлены на рисунке 1.

По результатам, проведенным в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) было выявлено следующее:

В КГ социальные мотивы преобладают у 50 % учащихся. В ЭГ этот показатель возрастает до 66 %, что свидетельствует о выраженной ориентации детей на внешнее признание, взаимодействие с учителем и одноклассниками, соответствие социальной роли ученика. В обеих группах познавательные мотивы занимают одинаковую долю (25 %). Это указывает на то, что внутренний интерес к содержанию учебной деятельности остается на среднем уровне и не является ведущим. Наблюдается значительное снижение гармоничного сочетания мотивов в ЭГ (9 % против 25 % в КГ). Это говорит о том, что у большинства учащихся экспериментальной группы доминирует один тип мотивации — социальный, в то время как сбалансированность разных мотивов выражена слабо. Результаты свидетельствуют о повышенной зависимости учеников от внешней оценки, похвалы, группового взаимодействия. Недостаточное развитие познавательных мотивов указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию интереса к содержанию учебного материала и подтверждает актуальность исследуемой проблемы.

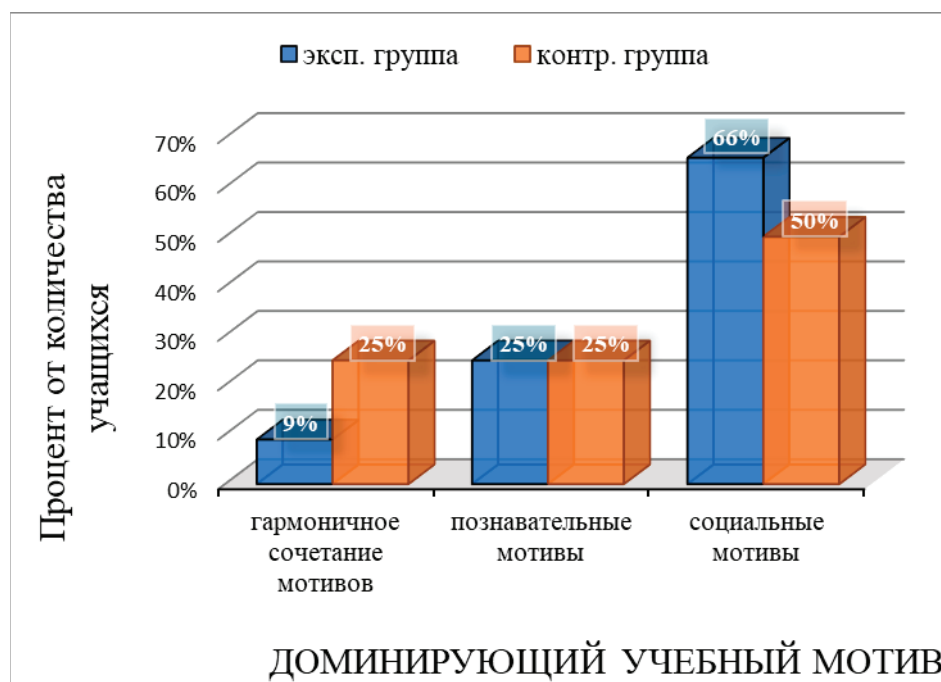


Рис. 1. Результаты диагностики учебной мотивации по методике «Лесенка побуждений» Н. В. Елфимовой на констатирующем этапе урока, сравнение КГ и ЭГ

Несмотря на то, что все ученики индивидуальны и характер мотивов разный, мы можем выявить некие общие черты в поведении в ходе педагогического наблюдения за учениками во время разных этапов урока. Поведенческий портрет типичного младшего школьника на уроке английского языка характеризуется ситуативной мотивацией, которая сильно зависит от внешних факторов:

Высокая мотивация вызывается игровыми, творческими и мультимедийными форматами, которые задействуют эмоции и потребность в движении.

Низкая мотивация наблюдается при необходимости выполнения формальных, повторяющихся заданий, требующих высокой концентрации и произвольных усилий.

Что касается речевой активности, то спонтанная речь на английском присутствует, но, к сожалению, ученики часто используют «чинглиш», смешивая китайский и английский языки.

Целью формирующего эксперимента является разработка и апробация программы дополнительных заданий помимо УМК с целью повышения мотивации при обучении английскому языку в младшей школе в Китае. При разработке заданий учитывалось развитие в первую очередь познавательных мотивов (любопытность, заинтересованность учебной деятельностью, стремление получить новые знания).

В их число вошли: речевая разминка с элементами кинестетики, освоение лексики через стратегию полного физического реагирования (TPR), постановка проблемных задач, работа с аутентичными предметами (фрукты, овощи), применение образовательной онлайн-платформы Wordwall, интеграция музыкального материала, а также

моделирование ситуаций реального общения (интервью, ролевая игра «В ресторане»).

Мотивация дополнительно поддерживалась системой накопительных баллов (выставление звездочек на правильный ответ и активность и раздача стикеров в конце урока) с элементами дисциплинарного регулирования и долгосрочным подкреплением (обмен стикеров на подарки в конце семестра); педагогическим инструментарием (повторение правил, TPR с командными фразами для привлечения внимания учеников); щадящей техникой коррекции ошибок (recasting); систематическим вербальным поощрением, направленным на формирование самооценки и мотивации успеха. Также для снижения психологического барьера ученики выбрали себе английские имена, что поспособствовало погружению в языковой контекст.

Для успешного протекания образовательного процесса педагогу необходимо придерживаться **педагогических условий** — комплекса специально создаваемых, управляемых и взаимосвязанных обстоятельств, факторов и возможностей образовательной среды.

При разработке заданий мы руководствовались следующими педагогическими условиями, которые способствуют появлению внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учебной деятельности:

1. Создание позитивной атмосферы в классе, возможности достижения успеха при выполнении задач, поддержание энтузиазма, снижение страха сделать ошибку. Педагог играет ключевую роль при создании благоприятного климата; его оптимизм, юмор, доброжелательность способны поддерживать учебную мотивацию младших школьников на протяжении урока.

2. Внедрение игровых технологий, в особенности соревновательной составляющей, способствует повышению мотивации, систематизации знаний, развитию умения работать в команде. Игра может отлично вовлечь учеников в учебный процесс и поддерживать интерес к учебным материалам, можно включить игру во все виды деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо).

3. Реализация принципа наглядности через использование аутентичных предметов, яркого иллюстративного материала (флэш-карты) и мультимедийных ресурсов способствует повышению концентрации внимания и вовлеченности учащихся младшего школьного возраста.

4. Использование песенного материала, музыки помогает воздействовать на эмоции учащихся, вызывает прилив энтузиазма и как следствие помогает мотивировать изучать английский язык. Песни подходят для знакомства с лексическим и грамматическим материалом, его отработки, активизации уже знакомого материала.

5. Необходим учет психофизиологического развития младших школьников, внимания, мышления, концентрации, памяти; обращение к опыту детей при проектировании заданий.

Динамика учебной мотивации в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах на контрольном этапе урока представлена на рисунке 2.

В контрольной группе наблюдается **незначительный рост познавательной мотивации (с 25 % до 33 %)** при сохранении доминирования социальных мотивов (50 %). Структура мотивации изменилась минимально. В экспериментальной группе **доля учащихся с доминирующим познавательным мотивом увеличилась в 2 раза — с**

25 % до 50 %. При этом доля социальных мотивов сократилась с 66 % до 33 %, что свидетельствует о смещении акцента с социальных мотивов на интерес к содержанию учебной деятельности. Сравнение данных подтверждает, что целенаправленное использование мотивационных методик (игровые приёмы, TPR, система поощрения) на уроке в экспериментальной группе привело к **качественному изменению структуры учебной мотивации**. Рост познавательного мотива с 25 % до 50 % демонстрирует, что применяемые практики эффективно формируют у младших школьников внутренний интерес к учению, в то время как в контрольной группе, работавшей по стандартному плану, подобных значительных изменений не произошло.

На основании педагогического наблюдения во время урока можно констатировать, что учащиеся КГ демонстрировали **ситуативный интерес**, поддерживаемый преимущественно внешней организацией деятельности учителем и требованиями учебного плана. В ЭГ наблюдалась **стабильно высокая вовлеченность** и признаки **внутренней мотивации**, что проявлялось в инициативности, снижении тревожности при говорении на английском языке и эмоциональном отклике на игровые задания.

Поэтому, можно сделать вывод, что использование комплекса игровых технологий и мотивационно формирующих заданий приводит к повышению внутренней учебной мотивации у учащихся первых классов. Комплекс технологий рекомендован к использованию на уроках английского языка при обучении младших школьников 7 лет в небольших классах примерно 10–15 человек, в рамках тематики «еда», УМК «Power up 1» Caroline Nixon,

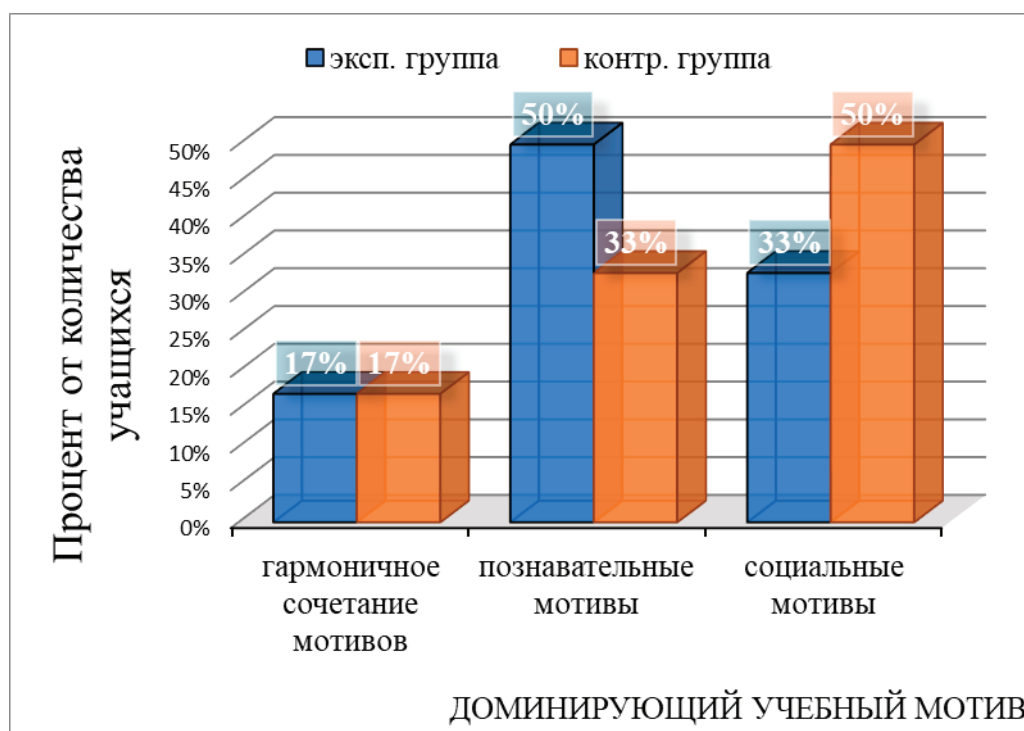


Рис. 2. Результаты диагностики учебной мотивации по методике «Лесенка побуждений» Н. В. Елфимовой на контрольном этапе урока, сравнение КГ и ЭГ

Michael Tomlinson, 2018 г. Используемые задания с мотивационным уклоном соответствуют образовательным стандартам и помогают достичь целей, прописанных в программе учебного курса, а также они соответствуют коммуникативному подходу, так как учат общаться на языке в реальных ситуациях, а не просто заучивать пра-

вила. Мотивационно-формирующие методики, успешно применяемые в Китае, в своей основе универсальны, так как опираются на общие возрастные особенности детей и принципы коммуникативного подхода (язык для действия). Их интеграция в российскую школу не только возможна, но и необходима.

Литература:

1. Диагностика мотивации учения учеников младшего школьного возраста. [Электронный ресурс] — Режим доступа: URL: https://ped-psychol.ru/public_html/page38.html (дата обращения: 12.12.2025)
2. Caroline, Nixon Power up 1 / Nixon Caroline, Tomlinson Michael. —, 2018. — Текст: непосредственный.

Интеграция трансформационных игр в вокальное обучение как междисциплинарный педагогический подход

Лебедева Анастасия Михайловна, педагог по вокалу (г. Москва)

В статье рассматривается интеграция трансформационных игр в систему вокального обучения как междисциплинарный педагогический подход, объединяющий методы вокальной и игровой педагогики, а также педагогической психологии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных средств психолого-педагогической поддержки вокалистов в процессе обучения и профессионального становления. Особое внимание уделяется анализу педагогического потенциала трансформационных игр как инструмента осознания внутренних установок, влияющих на формирование вокальной идентичности обучающихся. В работе обосновывается допустимость использования трансформационных игр в образовательном процессе при условии чёткого разграничения педагогической и психотерапевтической компетенций. На основе анализа педагогических наблюдений делается вывод о положительном влиянии игровых методов на повышение профессиональной самооценки и формирование устойчивой мотивации к вокальной деятельности.

Ключевые слова: вокальное обучение, трансформационные игры, междисциплинарный подход, вокальная идентичность, игровая педагогика.

Integrating transformational games into vocal training as an interdisciplinary pedagogical approach

The article considers the integration of transformational games into the vocal learning system as an interdisciplinary pedagogical approach combining the methods of vocal pedagogy, game pedagogy, and educational psychology. The relevance of the research is determined by the need to find effective means of psychological and pedagogical support for vocalists in the process of learning and professional development. Special attention is paid to the analysis of the pedagogical potential of transformational games as a tool for understanding internal attitudes that influence the formation of students' vocal identity. The paper substantiates the permissibility of using transformational games in the educational process, provided that there is a clear distinction between pedagogical and psychotherapeutic competencies. Based on the analysis of pedagogical observations, a conclusion is drawn about the positive effect of game methods on increasing professional self-esteem and the formation of stable motivation for vocal activity.

Keywords: vocal learning, transformational games, interdisciplinary approach, vocal identity, game pedagogy.

Современное вокальное обучение всё чаще рассматривается как сложный и многомерный процесс, в ходе которого развитие технических навыков неразрывно связано с личностными, эмоциональными и психологическими характеристиками обучающегося. Голос является основным инструментом вокалиста и представляет собой не только результат работы физиологического ме-

ханизма звукоизвлечения, но и важнейший способ самовыражения личности. В связи с этим на процесс обучения пению в значительной степени влияют внутренние установки, эмоциональное состояние и уровень принятия себя обучающимся [6, с. 45].

Вокально-педагогическая практика показывает, что даже при наличии необходимых вокальных данных и до-

статочного уровня технической подготовки обучающиеся нередко сталкиваются с трудностями. Страх оценки, сценическая тревожность, неуверенность в собственных возможностях и склонность к обесцениванию результатов исполнительской деятельности могут существенно снижать эффективность обучения и тормозить профессиональное развитие вокалиста. В таких условиях возрастает необходимость поиска педагогических подходов, позволяющих учитывать психологические аспекты вокального обучения, не выходя при этом за рамки образовательной компетенции.

Одним из перспективных направлений развития современной вокальной педагогики является междисциплинарный подход, предполагающий интеграцию методов и концепций из различных научных областей с целью более целостного понимания образовательного процесса [5, с. 112]. В вокальном обучении междисциплинарность проявляется в обращении к достижениям педагогической психологии, теории деятельности, психологии творчества и игровых технологий. Использование трансформационных игр в данном контексте представляет собой пример педагогической интеграции, направленной на расширение методического инструментария преподавателя вокала.

Трансформационные игры в рамках данной статьи рассматриваются не как психотерапевтическое средство, а как форма игровой педагогики, ориентированная на развитие рефлексии, осознание внутренних установок и формирование более устойчивой субъектной позиции обучающегося [8, с. 59]. Игровой формат создаёт условия психологической безопасности, снижает уровень внутреннего сопротивления и способствует активному включению обучающихся в образовательный процесс [11, с. 94]. Это особенно значимо в вокальном обучении, поскольку процесс звукоизвлечения тесно связан с телесными ощущениями, эмоциональной открытостью и личностной уязвимостью исполнителя.

Важным понятием, раскрываемым в рамках междисциплинарного подхода к вокальному обучению, является вокальная идентичность. Под вокальной идентичностью понимается совокупность представлений обучающегося о собственном голосе, его возможностях, ограничениях и своей профессиональной роли как вокалиста. Формирование вокальной идентичности происходит постепенно и во многом определяется педагогическим взаимодействием, опытом публичных выступлений и субъективным восприятием собственных успехов и неудач.

Негативные установки, сформированные по отношению к собственному голосу, могут сохраняться в течение длительного времени и препятствовать полноценной реализации исполнительского потенциала. Трансформационные игры в данном случае выступают как педагогический инструмент, позволяющий обучающимся осознать и переосмыслить данные установки в безопасной и метафорической форме [1, с. 149]. Это способ-

ствует формированию более принимающего отношения к собственному звучанию и снижению уровня психологического напряжения в процессе пения.

Особое значение имеет развитие рефлексивных навыков обучающихся в результате использования трансформационных игр. Рефлексия рассматривается как необходимое условие профессионального становления личности, поскольку обеспечивает осознание собственных действий, переживаний и результатов деятельности [5, с. 118]. В ходе игрового взаимодействия вокалисты получают возможность анализировать не только технические аспекты исполнения, но и эмоциональные реакции, возникающие в процессе обучения и сценической практики.

В контексте междисциплинарного подхода особое внимание уделяется формированию адекватной профессиональной самооценки вокалистов. Результаты исследований в области психологии профессионального развития показывают, что неустойчивая или заниженная самооценка может ограничивать творческую активность и снижать мотивацию к обучению [6, с. 73]. Использование трансформационных игр способствует постепенной коррекции установок, связанных с самооценкой, за счёт осознания собственных ресурсов, достижений и индивидуальных особенностей голосового аппарата.

При этом важным условием интеграции трансформационных игр в вокальное обучение является чёткое разграничение педагогической и психотерапевтической компетенций. Преподаватель вокала в данном случае выступает в роли модератора образовательного процесса, а не терапевта, и ориентируется на учебные цели и задачи [2, с. 56]. Соблюдение этических границ, добровольность участия обучающихся в игровых формах и обязательная рефлексия полученного опыта являются необходимыми условиями педагогической корректности применения игровых методов.

Педагогические наблюдения свидетельствуют о том, что включение трансформационных игр в структуру вокального обучения способствует повышению вовлечённости обучающихся и формированию более устойчивой учебной мотивации [9, с. 102]. Обучающиеся начинают воспринимать вокальное развитие как целостный процесс, включающий не только освоение техники, но и личностный рост. Это положительно отражается на качестве исполнительской деятельности, уровне сценической уверенности и эмоциональной устойчивости вокалистов.

Таким образом, интеграция трансформационных игр в вокальное обучение может рассматриваться как перспективный междисциплинарный педагогический подход, расширяющий возможности современной вокальной педагогики. Использование игровых методов позволяет учитывать психологические аспекты вокального развития в рамках образовательного процесса и способствует более гармоничному и устойчивому профессиональному становлению обучающихся.

Литература:

1. Бехтерев, В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев. — М.: Юрайт, 2020.
2. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированное образование / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д: Феникс, 2019.
3. Бурно, М. Е. Психотерапия творческим самовыражением (отечественный клинический психотерапевтический метод) / М. Е. Бурно. — 4-е изд. — М.: Академический проект, Альма Матер, 2012.
4. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. [и др.]: Питер, 2008.
5. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: Педагогика, 2016.
6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М.: Академия, 2018.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975.
8. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1999.
9. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д: Феникс, 2003.
10. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — М.: Наука, 2003.
11. Шмаков, С. А. Игры учащихся — феномен культуры / С. А. Шмаков. — М.: Новая школа, 1994.

Развитие самостоятельности и детской инициативы у старших дошкольников в процессе подготовки к театрализованным представлениям с применением бережливых технологий

Лебедева Ирина Николаевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 459» г. Нижний Новгород

В статье рассматривается инновационный подход к организации театрализованной деятельности в детском саду, направленный на развитие ключевых личностных качеств старших дошкольников — самостоятельности и детской инициативы. Автор обосновывает возможность и эффективность адаптации принципов и инструментов бережливых технологий (Lean-технологий) для создания педагогически организованной среды, где ребенок становится активным субъектом, а не пассивным исполнителем. Представлены конкретные методы и практические приемы реализации данного подхода.

Ключевые слова: старшие дошкольники, самостоятельность, творческая инициатива, театрализованная деятельность, бережливые технологии, визуализация, стандартизация, организация пространства.

Театрализованная деятельность по праву занимает одно из центральных мест в системе художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Она способствует развитию речи, воображения, эмпатии, навыков коммуникации. Однако традиционный подход к подготовке спектакля часто строится по жесткому сценарию, где педагог выступает режиссером-диктатором, а дети — актерами-исполнителями. В такой модели мало места для проявления детской инициативы и самостоятельности, что противоречит требованиям ФГОС ДО, акцентирующим внимание на поддержке индивидуальности и инициативы ребенка.

Выходом из этого противоречия может стать интеграция в педагогический процесс принципов **бережливых технологий**. Бережливое производство (Lean) — это философия, направленная на устранение потерь, оптимизацию процессов и максимальное вовлечение каждого участника в их совершенствование. Адаптированная для дошкольного образования, эта философия помогает создать среду, в которой ребенок учится самостоятельно планировать, организовывать свою деятельность и нести за нее ответственность.

Основные принципы бережливого подхода в контексте театрализованной деятельности:

1. Ориентация на ценность для ребенка.

Ценность процесса подготовки к театрализованному представлению — не только конечный результат (выступление), но и удовольствие от совместного творчества, возможность высказать свою идею, почувствовать себя автором. Задача педагога — выявить эти «ценности» вместе с детьми и сделать их приоритетом.

2. Устранение «потерь».

В нашем контексте «потери» — это все, что мешает творчеству и самостоятельности: долгое ожидание своей очереди на репетиции, неразбериха с реквизитом, непонимание своей роли, излишние указания взрослого. Устранение этих помех освобождает время и энергию для творчества.

3. Визуализация и стандартизация.

Сложные процессы становятся понятными и управляемыми, если они наглядны. Это основа для развития самостоятельности: ребенок, видя четкий алгоритм, может следовать ему без постоянной помощи взрослого.

4. Постоянное совершенствование (Кайдзен).

Каждый участник процесса (и ребенок, и педагог) может предложить идею, как сделать спектакль интереснее, а подготовку — удобнее. Это напрямую стимулирует творческую инициативу.

Практические инструменты бережливых технологий в подготовке театрализованного представления:

— **«Карта создания спектакля».** Вместе с детьми педагоги создают большую наглядную схему-плакат всех этапов работы: от выбора сказки до премьеры. Дети перемещают свои фото или магниты по этапам, видят общую картину, понимают, что будет дальше. Это развивает стратегическое мышление и умение планировать.

— **Визуализированное пространство «театрального уголка».**

Использование системы 5С (сортировка, соблюдение порядка, содержание в чистоте, стандартизация, совершенствование).

Реквизит, костюмы, декорации размещаются в прозрачных контейнерах с понятными пиктограммами и надписями. Ребенок сам может найти нужный предмет и вернуть его на место после репетиции. Зоны для чтения, изготовления декораций, репетиций четко обозначены.

— **Доска инициатив.** На простой магнитной или пробковой доске дети с помощью карточек или рисунков могут предлагать свои идеи: «Хочу попробовать сыграть эту роль», «Предлагаю добавить такой костюм», «Давайте изменим эту сцену». Педагог регулярно обсуждает эти предложения с группой.

— **Стандартизированные алгоритмы (инструкции-пиктограммы).** Как подготовить место для репетиции? Пошаговые картинки-инструкции помогают ребенку справиться самому, без лишних вопросов и ожидания помощи.

— **Планирование «по принципу канбана».** Работа над спектаклем разбивается на задачи, которые фиксируются на карточках. Дети в малых группах сами выбирают из готового «бэклога» задачу в работу, перемещая карточку по доске из колонки «Запланировано» в «Выпол-

няется» и «Готово». Педагог выступает модератором. Подобная доска создается для родителей, на которой обозначены задачи для родителей. Эта доска выставляется в раздевалке, где каждый родитель может видеть все состояние процесса подготовки.

Результаты внедрения:

1. Рост самостоятельности: дети меньше зависят от указаний взрослого, способны организовать свою деятельность в рамках понятных правил и алгоритмов.

2. Расцвет детской инициативы: среда, где каждое предложение учитывается и обсуждается, мотивирует детей генерировать идеи, экспериментировать, брать на себя новые роли (не только актерские, но и оформительские, режиссерские).

3. Развитие «мягких навыков»: умение работать в команде, договариваться, брать ответственность за свой участок работы, рефлексировать.

4. Повышение эффективности педагогического процесса и снижение эмоциональной и профессиональной нагрузки на педагога.

Заключение

Синтез театрализованной деятельности, направленной на раскрытие творческого потенциала, и инструментов бережливых технологий, создающих структуру и порядок для самоорганизации, оказывается чрезвычайно продуктивным. Такой подход не только готовит яркое, «авторское» театрализованное представление, но и формирует у старших дошкольников компетенции, критически важные для успешного обучения в школе и жизни в современном мире: умение ставить цель, планировать, инициировать действия и творчески решать возникающие проблемы. Бережливая педагогика в данном случае становится технологией выращивания самостоятельности и инициативы через осмысленное, организованное самими детьми творчество.

Использование блочно-модульной технологии обучения на уроках геометрии в основной школе

Нигматулина Виктория Евгеньевна, студент
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье рассматриваются возможности и эффективность применения блочно-модульной технологии обучения в процессе преподавания геометрии учащимся 7–9 классов основной школы. Анализируются принципы построения модулей на примере ключевых тем курса планиметрии. Описана структура учебного модуля, включающая целевую установку, теоретический блок, блок практических заданий различного уровня сложности, диагностику и коррекцию знаний. Приводятся методические рекомендации по внедрению данной технологии, направленные на развитие самостоятельности, логического мышления и системных знаний учащихся. Делается вывод о том, что блочно-модульная технология способствует повышению мотивации, индивидуализации обучения и формированию прочных геометрических компетенций.

Ключевые слова: блочно-модульная технология, геометрия, основная школа, планиметрия, модуль, самостоятельная работа, индивидуализация обучения, системность знаний.

Введение

Современные требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования акцентируют внимание на необходимости формирования у учащихся не только предметных знаний, но и метапредметных умений: способности к самоорганизации, рефлексии, работе с информацией. Геометрия как учебный предмет, обладающий высокой степенью логической стройности и взаимосвязанности понятий, представляет собой благодатную почву для внедрения педагогических технологий, основанных на принципах системности и самостоятельного познания. Одной из таких технологий является блочно-модульная технология обучения, которая позволяет структурировать учебный материал в логически завершённые блоки (модули), обеспечить гибкость учебного процесса и адаптировать его к индивидуальным образовательным траекториям учащихся.

Теоретические основы блочно-модульной технологии применительно к курсу геометрии

Сущность блочно-модульного обучения заключается в разделении учебного курса на автономные, но логически взаимосвязанные содержательно-методические блоки — модули. Каждый модуль имеет четкую дидактическую цель, комплекс средств обучения (теория, алгоритмы, задачи) и систему контроля. При изучении геометрии это позволяет:

1. Структурировать материал: Разбить объёмные темы (например, «Треугольники», «Четырёхугольники», «Окружность») на содержательные модули: «Признаки равенства треугольников», «Соотношения в прямоугольном треугольнике», «Свойства параллелограмма» и т. д.
2. Обеспечить логическую последовательность: Каждый последующий модуль опирается на знания и умения, полученные в предыдущих, что соответствует аксиоматическому строению самой геометрии.
3. Реализовать дифференцированный подход: Внутри модуля задания группируются по уровням сложности (базовый, продвинутый, творческий), что позволяет ученику двигаться от простого к сложному в комфортном темпе.

Модель учебного модуля по геометрии для основной школы

Типичный модуль по геометрии может включать следующие структурные элементы на примере темы «Площади многоугольников» (8 класс):

1. Входной контроль (Мотивационно-целевой блок): Краткая диагностическая работа на знание формул пло-

щади прямоугольника и квадрата, понятия высоты. Формулировка целей модуля: «Научиться выводить и применять формулы для вычисления площадей параллелограмма, треугольника и трапеции».

2. Теоретический информационный блок: Сжатое изложение ключевых теорем о площадях с графическими иллюстрациями, доказательствами (или ссылками на их разбор в учебнике/видео). Акцент на логической связи: площадь параллелограмма \rightarrow площадь треугольника \rightarrow площадь трапеции.

3. Блок практического применения:

— Уровень А (базовый): Задачи на прямое применение формул к стандартным конфигурациям.

— Уровень Б (продуктивный): Задачи комбинированного типа, требующие дополнительных построений или применения знаний из предыдущих модулей (теорема Пифагора, свойства подобных треугольников).

— Уровень В (творческий/исследовательский): Задачи на нахождение оптимальных решений, доказательство свойств площадей, задачи с параметрами, практико-ориентированные проекты (например, расчет площади земельного участка сложной формы).

4. Блок контроля и коррекции: Итоговая проверочная работа по модулю, включающая задания всех уровней. Анализ ошибок и организация корректирующей деятельности (дополнительные упражнения, консультации, работа в парах).

Методические аспекты реализации

Организация урока в рамках модуля смещает роль учителя с транслятора информации на организатора, консультанта и тьютора. Основные формы работы:

- Лекция-консультация для презентации ключевых идей модуля.
- Самостоятельная и парная работа учащихся с дидактическими материалами модуля.
- Групповая работа над решением проблемных задач или мини-проектами.
- Индивидуальные консультации и дифференцированные домашние задания.

Важным инструментом является модульная карта (или технологическая карта), которую получает каждый ученик. В ней прописан план работы по модулю, цели, список необходимых ресурсов (параграфы учебника, номера задач, ссылки на онлайн-платформы) и критерии оценки.

Результаты и обсуждение

Опыт применения блочно-модульной технологии в практике преподавания геометрии позволяет выделить ряд ее преимуществ:

— Повышение учебной мотивации: Четкость целей и пути их достижения снижает тревожность, а возможность выбора уровня заданий дает учащемуся ощущение контроля над процессом обучения.

— Формирование системных знаний: Логичная структура модулей помогает ученикам выстраивать целостную картину геометрических теорий, видеть взаимосвязи между разделами.

— Развитие навыков самообразования: Технология напрямую учит школьников планировать свою деятельность, работать с информацией, оценивать свои результаты.

— Эффективная индивидуализация: Учитель получает возможность точно работать с группами или отдельными учениками, испытывающими трудности, или предлагать углубленный материал успешным школьникам.

К возможным трудностям можно отнести значительные временные затраты педагога на начальном этапе разработки модулей, необходимость адаптации учащихся к новой форме организации работы (требующей высокой самоорганизации), а также риск фрагментарности знаний

при недостаточно качественной проработке связей между модулями.

Заключение

Блочно-модульная технология обучения представляет собой эффективный инструмент модернизации учебного процесса по геометрии в основной школе. Ее внедрение соответствует целям современного образования, ориентированного на развитие личности учащегося. При условии грамотного методического проектирования модулей, учитывающих специфику геометрического содержания и возрастные особенности школьников, данная технология позволяет не только повысить качество предметных знаний, но и сформировать универсальные учебные действия, необходимые для дальнейшего успешного обучения и адаптации в быстро меняющемся мире. Перспективой исследования может стать разработка и апробация цифрового образовательного ресурса, реализующего принципы блочно-модульного обучения в интерактивной среде.

Литература:

1. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. — М.: Народное образование, 1996.
2. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас: Швиеса, 1989.
3. Атанасян Л. С., Бутузов В. Ф., Кадомцев С. Б. и др. Геометрия. 7–9 классы: учеб. для общеобразоват. организаций. — М.: Просвещение.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.

Методы активизации речевой деятельности на уроках английского и чувашского языков

Никитина Ольга Владимировна, студент

Научный руководитель: Каримова Римма Хатиповна, кандидат филологических наук, доцент

Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий

В статье рассматриваются методы активизации речевой деятельности на уроках английского и чувашского языков в условиях школьного образования. Анализируются подходы, применяемые в обучении каждому из языков, выявляются общие принципы речевой стимуляции, а также специфические приёмы, обусловленные статусом языка, культурным контекстом и мотивацией учащихся. Отражены особенности организации речевого пространства на уроках, показано, как различия в целях обучения формируют разные педагогические интонации.

Ключевые слова: речевая деятельность, английский язык, чувашский язык, активизация речи, билингвальное обучение, мотивация, педагогические подходы.

Современный школьник сталкивается с необходимостью свободно выражать мысли на нескольких языках — русском, иностранном, родном. В этой многоязычной среде уроки английского и чувашского языков становятся не только пространством для освоения грам-

матических правил, но и полем для тренировки речевой гибкости, умения слушать, отвечать, уточнять, спорить, аргументировать.

Методическая основа таких уроков требует пересмотра подходов, где основное внимание сосредоточено

не на объёме изученного материала, а на том, насколько ученик может использовать язык в действии. Возникает необходимость в практиках, стимулирующих не повторение чужих текстов, а создание собственных. Предполагается подбор задач, при которых говорение становится не формальностью, а живым процессом взаимодействия.

Английский и чувашский языки в этом смысле развивают речь в разных условиях: один — как глобальный инструмент общения, другой — как часть культурной и личной идентичности. Оба нуждаются в особых способах мотивации и включения учащихся в речевую практику. Сравнение этих методов позволяет глубже понять, как строится обучение, когда язык перестаёт быть учебным объектом и превращается в средство для осмысления мира и общения с ним.

Речевая деятельность в контексте школьного языкового образования представляет собой процесс порождения и восприятия высказываний, тесно связанный с мыслительной активностью учащихся. Ее развитие опирается на взаимодействие когнитивных и коммуникативных механизмов, где каждый акт говорения или понимания речи сопровождается осмыслением, выбором языковых средств и стремлением к точной передаче смысла.

При обучении английскому и чувашскому языкам речевая активность формируется в условиях различного уровня владения языковой системой. Для английского языка характерно усвоение в неродной среде, что требует создания искусственных коммуникативных ситуаций. В случае с чувашским наблюдается двойственная картина: в ряде регионов он выступает как родной, в других — как второй, с ослабленной речевой практикой вне школы.

Эффективность формирования речевых умений зависит от степени включенности ученика в речевую практику и уровня мотивации к использованию изучаемого языка в реальных или смоделированных ситуациях. В процессе усвоения язык перестает быть предметом и становится средством взаимодействия, особенно если речевые задания сопряжены с личностным смыслом для учащегося. Преобразование требует от педагога гибкого подхода к организации урока и осознания особенностей психолингвистического восприятия каждого языка [2, с. 88].

Наблюдение за речевым поведением школьников позволяет выделить закономерности в развитии продуктивных и рецептивных навыков. Там, где учащийся активно вовлекается в процесс говорения, наблюдается рост уверенности в выражении мысли, расширение лексического запаса и формирование навыков самокоррекции. Поэтому акцент в методике постепенно смещается с заучивания грамматических структур к созданию условий для спонтанного речевого самовыражения.

Уроки английского языка в современной школе всё чаще выстраиваются вокруг задачи вовлечения учащихся в реальные речевые ситуации. Вместо изолированной тренировки грамматических форм внимание смещается на создание контекста, в котором ученик ощущает необходимость высказаться. Переход от модели «учитель

говорит — ученик повторяет» к диалогу требует изменения не только форм подачи материала, но и позиции самого педагога, который больше не выступает источником знания, а становится организатором речевого пространства [4, с. 25–29].

Коммуникация на английском языке становится продуктивной, когда ученик чувствует, что высказанное им имеет значение, что достигается через погружение в ситуации, близкие к повседневным, эмоционально окрашенные, порождающие реакцию. В таких условиях учащиеся перестают бояться ошибиться, потому что цель смещается с идеальной формы высказывания на сам факт взаимодействия.

Использование художественного слова, элементов драмы, тематических обсуждений и воображаемых ролей открывает возможность для спонтанности. При этом речевая активность становится не задачей, а следствием внутренней потребности выразить мнение или поделиться опытом. Такое обучение не требует жёсткой привязки к учебнику: материал отбирается по принципу его способности запустить речь, вызвать интерес, втянуть в диалог.

Положительная динамика в развитии устной речи особенно заметна при переходе от имитации к созданию. Ученики, которым дают возможность самим конструировать ситуации, моделировать диалоги, создавать тексты, постепенно начинают воспринимать язык как средство действия. Не теория определяет результат, а сама практика говорения, происходящая в непринуждённой и поддерживающей среде.

Обучение чувашскому языку часто строится в условиях, где язык утрачен как повседневное средство общения. Педагогу приходится не просто развивать речевые навыки, а преодолевать молчание, формировавшееся годами. Поэтому работа на уроке напоминает не столько передачу знаний, сколько медленное возвращение речи в привычную среду ученика. Чтобы ученик захотел говорить, сначала нужно, чтобы он услышал в языке что-то своё — узнаваемое, близкое, живое [5, с. 54–59].

Педагог находит точки входа через образы, эмоциональные состояния, культурные коды. Не учебный текст запускает речь, а запах родной земли, ритм песни, узнаваемость выражений, в которых звучит не чужой, а свой голос. Устная речь пробуждается в момент, когда ученик не повторяет, а пересказывает по-своему, когда в интонации появляется личное. Такая работа требует времени и терпения — нельзя заставить заговорить, но можно создать ситуацию, где молчание перестаёт быть удобным.

В классе язык возвращается через игру, сцену, обряд, песню, но не как традиция, а как живая ткань общения. Ученик, который вовлечён в коллективное действие, начинает говорить не из долга, а из желания быть услышанным. Речевая активность рождается в пространстве соучастия: в инсценировке, рассказе, диалоге, где язык звучит не отстранённо, а по-настоящему.

Учебные задачи, построенные вокруг знакомых жизненных ситуаций, приобретают новый смысл. Учащиеся начинают осваивать язык не как набор слов и правил, а как способ выразить отношение к себе, к миру, к прошлому своей семьи. Там, где появляется личная интонация, возникает и устойчивое стремление продолжать говорить, развивать речь, осваивать новые выражения, уточнять смысл. Не внешняя мотивация, а внутренняя потребность становится движущей силой в обучении родному языку.

Несмотря на различия в статусе языков и в окружении, где они осваиваются, подходы к обучению английскому и чувашскому языкам всё чаще сближаются. В обоих случаях успех приходит там, где педагог перестаёт быть носителем готовых формул и превращается в собеседника, партнёра по диалогу. Урок больше не укладывается в строгие рамки объяснения и закрепления. Он живёт по законам общения — с паузами, репликами, ошибками, вопросами и неожиданными ответами.

Речь появляется тогда, когда ученик чувствует, что его слушают, когда заданный вопрос не требует «правильного» ответа, а приглашает к рассуждению, наблюдению, переживанию. Независимо от языка, такая ситуация требует подлинной включённости — и со стороны учителя, и со стороны ученика. В обоих случаях активизация речи начинается не с теории, а с живого контакта [1, с. 56].

Методика опирается на одно общее наблюдение: ребёнок лучше всего говорит тогда, когда ему действительно есть что сказать. Поэтому даже простые задания становятся поводом для настоящего разговора, если они касаются опыта ученика, его чувств, впечатлений. Форма в таких случаях постепенно подстраивается под содержание, а не наоборот.

В классе, где ученик ощущает свободу говорить по-своему, язык начинает работать как инструмент выражения, а не как предмет контроля. Это наблюдение применимо и к урокам английского, и к занятиям по чувашскому. Общая педагогическая интонация — неформальная, доверительная, побуждающая к самостоятельному высказыванию — оказывается важнее различий между методами и программами. Не язык делает урок живым, а способ, которым к нему прикасаются.

Обучение английскому языку строится на ожидании, что ученик будет использовать его за пределами школы. Каждый урок как бы приоткрывает окно в иной мир — с другими традициями, интонациями, культурными нормами. Отсюда — постоянный акцент на актуальности, универсальности, на темах, которые могут пригодиться в поездке, переписке, просмотре фильмов или участии в международных проектах. Язык воспринимается как

инструмент, который нужно освоить ради будущей коммуникации.

В случае с чувашским картина иная. Ученик редко сталкивается с ним вне школьных стен. Чаще — только в виде надписей, фрагментов фольклора, речей старших поколений. Поэтому на уроках возникает другая задача — не только научить говорить, но и убедить, что язык не потерял живое звучание. Здесь важно не просто выучить, а почувствовать, что чувашская речь может быть современной, насыщенной, способной на тонкость и выразительность.

Если английский ведёт к внешнему миру, то чувашский обращает внутрь — к памяти, к истории, к корням. Вопрос мотивации решается по-разному: английский обещает возможности, чувашский — принадлежность. Методы преподавания подстраиваются под эту разницу. Для английского характерна симуляция реальных ситуаций, создание условий для общения с «иным». Для чувашского — оживление утраченной среды, поиск форм, в которых язык становится частью сегодняшнего опыта.

Один язык учится с ощущением перспективы, другой — с интонацией сохранения. Один требует скорости, гибкости, готовности к переменам. Другой — бережности, соучастия, доверия. Отсюда различие в интонации урока, в выборе тем, в подходе к ошибке, в реакциях на молчание. Каждый язык требует своей меры педагогического такта, своей логики вовлечения, своего пути к речевому пробуждению [3, с. 87].

Когда речь звучит свободно, язык перестаёт быть просто учебной дисциплиной. Он становится частью жизни — пусть сначала только в пределах класса, но уже с возможностью выйти за его пределы. Урок превращается в пространство, где можно думать вслух, ошибаться, переспрашивать, спорить — на английском или на чувашском, в зависимости от того, к какому миру ученик в этот момент обращается.

В заключение отметим, что сравнение методов преподавания двух языков показывает: несмотря на разную историю, статус, окружение, цель остаётся общей — научить человека говорить не по шаблону, а от себя. Путь к этой цели различен. Один ведёт через расширение горизонтов, другой — через возвращение к истокам. Но в обоих случаях речь оживает только там, где есть доверие, интерес, желание быть услышанным.

Настоящее обучение начинается не с правил, а с паузы перед первым словом, с взгляда, с внутреннего согласия вступить в диалог. Там, где педагог чувствует это напряжение и умеет его поддерживать, язык становится живым. А значит — остаётся. В памяти, в голосе, в интонации. И это уже не просто результат, а знак того, что усилия имели смысл.

Литература:

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения английскому языку в средней школе: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 2004. — 207 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.

3. Максимов Л. А. Методика преподавания родного языка: Чувашский язык. — Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2012. — 168 с.
4. Прошкина З. В. Активизация речевой деятельности учащихся на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. — 2018. — № 9. — С. 25–29.
5. Семёнова А. Н. Использование этнокультурного компонента на уроках чувашского языка как средство развития устной речи // Проблемы преподавания родных языков. — 2020. — № 2. — С. 54–59.

Игровые технологии в дошкольном образовании: путь к гармоничному развитию детей

Самигуллина Рамиля Фаватовна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 4 «Светлячок» г. Азнакаево Азнакаевского муниципального района Республики Татарстан

Современная педагогика все больше ориентирована на развитие детей через активные, игровые методы обучения. В контексте дошкольного образования игровые технологии играют ключевую роль в формировании социально-эмоциональных, познавательных и моторных навыков у малышей. Они создают условия для эффективного усвоения новых знаний, развития творческого мышления и инициативности. В этой статье я хотел бы поделиться своим опытом использования игровых технологий, а также предложить конкретные примеры и рекомендации для педагогов.

1. Значение игровых технологий в дошкольном образовании

Игровая деятельность — основной вид деятельности детей дошкольного возраста. Она способствует развитию речи, внимания, памяти, мышления, воображения, а также формированию потребности в общении и сотрудничестве. Использование игровых технологий позволяет сделать обучение более интересным, насыщенным и результативным.

В современной педагогике выделяют два подхода к организации игровой деятельности: игровые ситуации и игровые технологии, включающие интеграцию игровых методов в учебный процесс для достижения конкретных целей.

2. Основные виды игровых технологий

Различают такие виды игровых технологий:

- Ролевая игра
- Интеллектуальные игры
- Драматизация
- Театрализованные игры
- Использование ИКТ в играх
- Проектные и ролевые игры
- Речевые игры

Эти виды позволяют гармонично сочетать развитие познавательных, коммуникативных и моторных навыков.

3. Практический опыт реализации игровых технологий

В своей работе я использую разнообразные методы, интегрированные в ежедневный режим. Вот несколько конкретных примеров:

3.1 Ролевая игра «Магазин»

Цель: развитие речи, социальных навыков, понимание процессов купли-продажи.

Описание:

Дети распределяются по ролям: продавец, покупатель, кассир. Для организации используются игрушечные продукты, кассовый аппарат и пластиковые деньги. В процессе игры малыши учатся называть товары, считать деньги, вести диалог.

Совет:

Заводите тематические уголки, например, «магазин», «супермаркет» с соответствующим реквизитом. Вовлекайте всех детей в игру по очереди, чтобы каждый мог выступить в роли.

3.2 Интеллектуальная игра «Математические загадки»

Цель: развитие логического мышления и мотивация к познавательной деятельности.

Описание:

Использую карточки с задачами и загадками на число и величину. Например, «У меня есть 3 яблока, а у друга — 2. Сколько всего яблок?» или «Что больше: 5 или 3? Почему?»

Совет:

Обеспечьте игровой диалог, поощряйте активное участие детей, используйте ситуации для повторения новых понятий.

3.3 Драматизация сказки

Цель: развитие воображения, внимания, эмоций.

Описание:

Разыгрываю с детьми сюжет любимой сказки, например, «Три поросенка» или «Красная шапочка». Предоставляю костюмы и реквизит, стимулирую детей к выразительной речи и эмоциональному участию.

Совет:

После постановки обсуждаем с детьми сюжет, их роли, определяем понравившиеся моменты, развивая вербальную и невербальную коммуникацию.

4. Рекомендации по внедрению игровых технологий

Для успешной реализации игровых технологий в ДООУ рекомендуется соблюдать следующие принципы:

4.1 Подбор игры по возрасту и индивидуальным особенностям

Учтите уровень развития каждого ребенка. Для малышей 3–4 лет используйте простые игры, основанные на движениях и коротком времени. Для старших групп — сложные ролевые игры и проекты.

4.2 Постепенное введение игр

Начинайте с простых игровых ситуаций, постепенно усложняйте задачи, расширяйте сюжетные линии и правила.

4.3 Использование тематических комплектов и реквизита

Организуйте игровые уголки, оснащаемые различным реквизитом: куклами, моделями, карточками, одеждой для ролевых игр.

4.4 Создание игровой атмосферы

Используйте музыку, световые эффекты, оформление пространства для погружения в игровую ситуацию.

4.5 Вовлечение родителей

Проводите совместные игровые мероприятия, делитесь идеями и рекомендациями по организации игр дома.

5. Интеграция игровых технологий с образовательной программой

Игровые методы должны быть систематически интегрированы в образовательный процесс по всем направлениям: развитие речи, познавательно-математического, художественно-эстетического и физического развития.

Например, при изучении природы можно организовать игру «Экологическая ферма», где дети собирают «продукты», «ухаживают» за животными или растениями. Восприятие окружающего мира закрепляется через игровые ситуации.

6. Итоговые рекомендации

- Создавайте разнообразные игровые ситуации, стимулирующие развитие различных навыков.
- Не забывайте о мотивации детей: выбирайте игры, интересные именно этим малышам.
- Используйте игровые технологии как средство не только развлечения, но и педагогического воздействия.
- Помните о необходимости разнообразия: чередуйте сюжетные, ролевые, дидактические и театрализованные игры.
- Анализируйте эффективность, поощряйте инициативность детей и их творчество.

В заключение хочется сказать, игровые технологии — мощный инструмент развития ребенка, который помогает сделать обучение интересным, доступным и результативным. В своей практике я убедилась, что интеграция игровых методов способствует формированию у малышей позитивного отношения к учебе, развитию коммуникативных и познавательных навыков, а также укреплению эмоционального и социального благополучия.

Педагогам рекомендуется непрерывно совершенствовать свои знания в области игровых технологий, активно использовать их в практике, создавая для малышей насыщенную, интересную и гармоничную образовательную среду. Игры помогают сделать обучение увлекательным, а занятия — насыщенными и эффективными. Внедряя эти методы, мы стимулируем развитие не только знаний, но и таких важных качеств, как инициативность, коммуникабельность и творческое мышление.

Развитие эмоционального интеллекта и формирование навыков саморегуляции личности в образовательной и профессиональной среде

Танирбергенова Айгуль Ерхановна, педагог-психолог
ДОО «Высший колледж Казпотребсоюза» (г. Астана, Казахстан)

В статье рассматриваются основные интерпретации понятия эмоционального интеллекта в современной психологической науке. Эмоциональный интеллект в последние десятилетия приобрёл статус значимого психологического ресурса, влияющего на личностную, академическую и профессиональную успешность человека. Вместе с тем в научной литературе отсутствует единое понимание данного феномена, что обусловлено разнообразием теоретических подходов и концептуальных моделей. В работе систематизированы ключевые направления интерпретации эмоционального интеллекта, рассматривающие его как когнитивную способность, личностное свойство и совокупность развиваемых компетенций. Проведён сравнительный анализ указанных подходов, выявлены их сходства и различия, а также обозначены возможности и ограничения их применения в образовательной практике. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ по развитию эмоционального интеллекта и в дальнейшем теоретическом осмыслении данного феномена в психологии и педагогике.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, современная психология, интерпретация, личностное развитие, эмоциональная компетентность.

Введение

Социально-экономические, технологические и культурные изменения в современном обществе привели к значительному повышению требований к личности. Сегодня успешная социализация и профессиональное становление человека тесно связаны не только с уровнем когнитивных способностей, но и с навыками распознавания, понимания и управления эмоциями. В этом контексте феномен эмоционального интеллекта приобрел особое внимание в психологической науке и стал рассматриваться как важный фактор личностного развития и жизненной эффективности. В последние десятилетия понятие эмоционального интеллекта широко используется в области образования, организационной психологии, клинической психологии и социальной психологии. Исследования показывают, что эмоциональный

интеллект способствует академическому успеху, профессиональной эффективности, качеству межличностных отношений, уровню адаптации к стрессу и психологическому благополучию. Однако, несмотря на широкое распространение эмоционального интеллекта, отсутствие общего отношения в научном сообществе к содержанию и структуре этого понятия повышает теоретическую актуальность проблемы [4].

В современной психологии эмоциональный интеллект однозначно не определяется и интерпретируется по-разному в рамках различных теоретических парадигм. В то время как ряд исследователей рассматривают эмоциональный интеллект как компонент системы когнитивных способностей, связанных с обработкой эмоций, один из ученых теперь интерпретирует его как относительно стабильную черту личности. Кроме того, в современных психолого-педагогических работах эмоциональный ин-

теллект описывается как совокупность развиваемых навыков и компетенций, подчеркивается его практическая направленность. Такое интерпретирующее разнообразие создает определенные трудности в вопросах измерения, развития и внедрения эмоционального интеллекта в образовательную практику [3].

Теоретическая непоследовательность эмоционального интеллекта актуальна, особенно в сфере образования. Потому что для целенаправленного формирования эмоционального развития обучающихся необходима четкая теоретическая основа. Рассмотрение эмоционального интеллекта как феномена — как способности, черты личности или компетентности — напрямую влияет на содержание педагогических программ, применяемые методы и ожидаемые результаты. В данной статье рассматриваются основные этапы формирования и развития понятия эмоциональный интеллект и анализируются ведущие интерпретации, представленные в современной психологии. Целью исследования является систематизация теоретических подходов к феномену эмоционального интеллекта, выявление их сходств и различий и определение концепций, подходящих для использования в образовательной практике [1]. Результаты статьи направлены на уточнение теоретической основы авторских образовательных программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта, и демонстрацию значимости использования интегративного подхода в психолого-педагогических исследованиях.

Материалы и методы

В данном исследовании используется качественный теоретико-аналитический дизайн исследования, направленный на изучение и систематизацию современных интерпретаций эмоционального интеллекта в рамках психологической науки. Учитывая концептуальную и многомерную природу эмоционального интеллекта, подход к теоретическому обзору был признан наиболее подходящим для достижения целей исследования. Исследование не предполагает сбора эмпирических данных; вместо этого оно фокусируется на анализе и сравнении существующих теоретических моделей и концептуальных рамок.

Материалы исследования состоят из научных публикаций, посвященных теории эмоционального интеллекта, включая статьи в рецензируемых журналах, монографии и обзорные статьи, опубликованные как в международных, так и в национальных академических источниках. Литературная база включает работы в области общей психологии, психологии личности, психологии образования и прикладной психологии. Приоритет был отдан основополагающим теоретическим моделям эмоционального интеллекта, а также современным исследованиям, отражающим текущие тенденции и дебаты в психологических исследованиях [2].

Для решения задач исследования были применены следующие методы:

- **Теоретический анализ**, используемый для изучения концептуальных основ эмоционального интеллекта и выявления ключевых особенностей его интерпретаций в психологической литературе;

- **Сравнительный анализ**, используемый для сравнения различных теоретических моделей эмоционального интеллекта с акцентом на их определяющих характеристиках, лежащих в основе допущениях и областях применения;

- **Систематизация и классификация**, применяемые для организации существующих интерпретаций в согласованные категории (эмоциональный интеллект как когнитивная способность, как черта личности и как набор компетенций);

- **Концептуальный синтез**, используемый для интеграции различных теоретических точек зрения и подчеркивания их значимости для образовательной и психологической практики;

- **Психолого-педагогическая интерпретация**, направленная на выявление последствий каждой интерпретации для разработки образовательной программы и развития эмоционального интеллекта в условиях обучения.

Процедура исследования включала в себя несколько этапов. На начальном этапе был проведен широкий обзор научной литературы по эмоциональному интеллекту с целью выявления ключевых теоретических подходов и влиятельных моделей. На втором этапе выбранные интерпретации были подробно проанализированы с точки зрения их концептуальных определений, структурных компонентов и предлагаемых механизмов эмоционального функционирования. На заключительном этапе был проведен сравнительный синтез для определения сходств, различий, сильных сторон и ограничений каждого из них.

Результаты

Анализ современной психологической литературы показал, что эмоциональный интеллект интерпретируется с нескольких доминирующих теоретических точек зрения. Несмотря на различия в концептуализации, эти подходы разделяют общий акцент на роли эмоций в познании, поведении и межличностном взаимодействии. Рассмотренные исследования позволили систематизировать интерпретации эмоционального интеллекта по трем основным категориям: эмоциональный интеллект как когнитивная способность, как черта личности и как набор компетенций.

Результаты показывают, что каждая интерпретация подчеркивает различные психологические механизмы и подразумевает разные подходы к оценке и развитию. Эти интерпретации обобщены в таблице 1.

Основные выводы

Результаты демонстрируют, что модель когнитивных способностей концептуализирует эмоциональный интеллект прежде всего как способность к обработке ин-

Таблица 1. Сравнительный анализ современных интерпретаций эмоционального интеллекта

Интерпретация	основного определения	Ключевые компоненты	Сильные стороны	ограничения
Эмоциональный интеллект как когнитивная способность	Эмоциональный интеллект определяется как способность воспринимать, понимать, использовать и регулировать эмоции в себе и других	Восприятие эмоций, их понимание, регулирование эмоций, эмоциональное мышление	Четкая концептуальная структура; измеряется с помощью тестов, основанных на результатах деятельности; прочное теоретическое обоснование	Ограниченный учет личности и социального контекста; меньшее внимание практическому развитию
Эмоциональный интеллект как черта личности	Эмоциональный интеллект рассматривается как стабильный набор эмоциональных predispositions и самооценки. восприятие	Эмоциональное самосознание, эмпатия, эмоциональная стабильность, самоконтроль	Интегрирует эмоциональный интеллект с теорией личности; объясняет индивидуальные различия	Субъективные изменения; концептуальное совпадение с чертами личности
Эмоциональный интеллект как модель компетентности	Эмоциональный интеллект концептуализируется как набор развиваемых эмоциональных и социальных навыков	Самосознание, саморегуляция, мотивация, социальные навыки, эмпатия	Высокая практическая применимость; подходит для образовательных программ	Менее точные теоретические границы; вариативность операционных определений

формации, связанную с эмоциями. Напротив, подход, основанный на чертах характера, подчеркивает эмоциональный интеллект как неотъемлемую часть структуры личности, отражающую стабильные эмоциональные тенденции. Модель, основанная на компетенциях, подчеркивает динамичный и развивающийся характер эмоционального интеллекта, позиционируя его как практический ресурс для личностного и профессионального роста.

Сравнительный анализ подтверждает, что разнообразие интерпретаций эмоционального интеллекта происходит из более широких теоретических различий внутри психологической науки, особенно в отношении природы интеллекта, личности и компетентности. Модель когнитивных способностей согласуется с традиционными теориями интеллекта и ставит во главу угла объективность и точность измерения. Однако ограниченный акцент на контекстуальных и мотивационных факторах может снизить ее применимость в образовательной практике.

Интерпретация, основанная на чертах характера, дает ценную информацию об индивидуальных эмоциональных predispositions и их взаимосвязи со структурой личности. Тем не менее, опора на показатели самоотчета и концептуальное совпадение с установленными чертами личности создают методологические проблемы. Этот подход особенно полезен для понимания эмоциональных различий между людьми, но менее эффективен для разработки целенаправленных мероприятий в области развития. Интерпретация, основанная на компетенциях, демонстрирует наибольшую практическую значимость в контексте образования и профессиональной подготовки. Концептуализируя эмоциональный интеллект как набор навыков, которые можно систематически развивать, этот подход согласуется с современными образовательными парадигмами, делающими упор

на обучение на протяжении всей жизни, мягкие навыки и личную эффективность. Несмотря на концептуальную гибкость, отсутствие единой теоретической базы может ограничить сопоставимость различных исследований. С точки зрения образования, полученные данные свидетельствуют о том, что интегративный подход к эмоциональному интеллекту наиболее эффективен. Сочетание элементов когнитивных способностей, личностных черт и компетенций позволяет получить более полное представление об эмоциональном развитии. В частности, компетентностные модели обеспечивают прочную основу для разработки образовательных программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции у учащихся. Результаты также подтверждают актуальность интерпретаций, ориентированных на компетентность, в учреждениях высшего и профессионального образования, где эмоциональный интеллект все чаще признается в качестве критического фактора академической адаптации, профессиональной готовности и социального взаимодействия. Настоящий анализ вносит вклад в теоретическое прояснение эмоционального интеллекта, систематизируя его современные интерпретации и выделяя их соответствующие сильные стороны и ограничения. Практически полученные результаты подтверждают использование интегративных и компетентностных рамок при разработке образовательных программ, включая разработанные автором учебные планы, ориентированные на эмоциональный интеллект и саморегуляцию.

Заключение

В настоящем исследовании были рассмотрены современные интерпретации эмоционального интеллекта в рамках современных психологических исследований,

подчеркивающие концептуальное разнообразие этого феномена. Анализ показал, что эмоциональный интеллект определяется не с помощью какой-то единой структуры, а скорее с помощью множества взаимодополняющих точек зрения, отражающих различные теоретические традиции в психологии. Эти точки зрения концептуализируют эмоциональный интеллект как когнитивную способность, черту личности и набор развиваемых компетенций. Полученные данные показывают, что каждая интерпретация вносит уникальный вклад в понимание эмоционального интеллекта. Модель когнитивных способностей делает упор на обработку эмоциональной информации и предлагает структурированную и измеримую структуру. Подход, основанный на чертах характера, помещает эмоциональный интеллект в более широкий контекст психологии личности, обеспечивая понимание стабильных эмоциональных склонностей и индивидуальных различий. Модель, основанная на компетенциях, в свою очередь, подчеркивает динамичный и развивающий характер

эмоционального интеллекта, что делает его особенно актуальным для образовательных и прикладных психологических контекстов. С образовательной точки зрения полученные результаты свидетельствуют о том, что ни одна из интерпретаций не отражает в полной мере сложность эмоционального интеллекта. Вместо этого интегративный подход, сочетающий когнитивные, личностные и компетентностные элементы, представляется наиболее эффективным как для теоретического анализа, так и для практического применения. Такой подход поддерживает разработку образовательных программ, направленных не только на оценку эмоционального интеллекта, но и на развитие у учащихся эмоциональной осведомленности, саморегуляции и навыков межличностного общения. Будущие исследования могут расширить настоящий анализ путем эмпирического изучения эффективности интегративных моделей развития эмоционального интеллекта и изучения их влияния на академическую успеваемость, профессиональную адаптацию и психологическое благополучие.

Литература:

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект: почему он может иметь большее значение, чем IQ / Д. Гоулман. — Нью-Йорк: Bantam Books, 1995. — Текст: непосредственный.
2. Майер, Д. Д. Что такое эмоциональный интеллект? / Д. Д. Майер, П. Саловей. — Текст: непосредственный // Эмоциональное развитие и эмоциональный интеллект: последствия для образования. — Нью-Йорк: Основные книги, 1997. — С. 3–31.
3. Майер, Д. Д. Эмоциональный интеллект: теория, выводы и следствия / Д. Д. Майер, П. Саловей, Д. Р. Карузо. — Текст: непосредственный // Психологическое исследование. — 2004. — № 15(3). — С. 197–215.
4. Петридес, К. В. Эмоциональный интеллект по признакам: психометрическое исследование / К. В. Петридес, А. Фернхэм. — Текст: непосредственный // Европейский журнал личности. — 2001. — № 15(6). — С. 425–448.
5. Петридес, К. В. Расположение черт эмоционального интеллекта в пространстве личностных факторов / К. В. Петридес, Р. Пита, Ф. Коккинаки. — Текст: непосредственный // Британский журнал психологии. — 2007. — № 98(2). — С. 273–289.

Формирование коммуникативных навыков и социального поведения у дошкольников с РАС

Уварова Анна Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Егорова Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Курганский государственный университет

В данной статье рассмотрены: особенности формирования коммуникативных навыков и социального поведения у дошкольников с РАС через включение в разнообразные виды детской деятельности, определенные ФГОС ДО. Обозначена ключевая роль эмоциональной поддержки воспитателя в вовлеченности ребенка в совместное взаимодействие в группе детского сада.

Наблюдаемая в инклюзивной практике тенденция свидетельствует о постоянном росте числа дошкольников с РАС, получающих образование в условиях детского сада полного дня. Такое совместное обучение выступает ключевым фактором их успешной социализации в дошкольный период.

Одновременно это доказывает эффективность формирования предпосылок коммуникативной компетенции через включение детей с РАС в разнообразные виды детской деятельности как активного ее субъекта.

Для содействия оптимальному развитию и благополучию детей с РАС важно принимать меры педагогиче-

ского воздействия уже в раннем детстве. Ребенок, посещающий детский сад имеет шанс на получение более раннего коррекционного сопровождения. При отсутствии своевременной диагностики и адекватной помощи, доброжелательной и грамотной поддержки окружающих большая часть таких детей в итоге признается необучаемой и не адаптируется социально [9].

О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг различают четыре группы детей с совершенно разными типами поведения. Отмечая при этом, что эти группы представляют собой также и разные ступени в развитии взаимодействия со средой и людьми.

Если в условиях детского сада ребенок демонстрирует оптимальный уровень доступных ему отношений с окружающими, то становление и развитие эмоциональных связей поможет поднять его активность и позволит вырабатывать первые, устойчивые формы поведения.

В этом ключевая роль принадлежит членам педагогического коллектива, которые начинают адресное взаимодействие и коррекционно — развивающее обучение с ребенком с РАС.

Расстройства аутистического спектра представляют собой отдельный спектр психологических характеристик, раскрывающих достаточно обширные рамки аномального поведения и определенных сложностей взаимодействия и коммуникаций в социуме, а также строго ограниченный круг интересов наряду с многократно повторяющимися актами поведения [2].

На первый взгляд, трудно отличить ребенка с чертами аутизма от ребенка с поведенческими проблемами. В этой связи, аутизм представляет собой значительную общественную проблему, получающую все большее распространение, затрагивающую детей, имеющих проблемы развития одного типа, но с различными вариантами их преодоления. Именно это обуславливает представление об аутизме как о наборе расстройств аутистического спектра [4].

Спектр нарушений развития, при которых отмечаются нарушения социально-коммуникативных умений, ограниченных интересов и повторяющихся поведенческих актов приводят к общественной дезадаптации [1]. Другими словами, к искажению ключевых механизмов аффективной организации поведения, позволяющих любому нормальному ребенку самостоятельно определять оптимально подходящую личную дистанцию во взаимоотношениях с внешним миром, вырабатывать индивидуальные привычки и потребности, изучать неизведанное, преодолевать появляющиеся препятствия, вести активную коммуникацию со средой, налаживать эмоциональное взаимодействие с людьми и произвольно упорядочивать поведение [3].

Ядерными симптомами расстройств аутистического спектра выступают дефициты в области социального поведения и коммуникативных навыков, сочетающиеся с выраженным сужением и стереотипностью интересов и видов деятельности. Данные проявления, будучи уни-

кальными для каждого случая, отличаются высокой степенью повторяемости и ригидности.

А причины кроются в том, что ребенок не может и не умеет первым вступить во взаимодействие с окружающими людьми, точнее испытывают стресс, и как следствие транслируют девиантное поведение, порой угрожающее жизни самого ребенка. Окружающие же люди наблюдают черты несвойственные общепринятым нормам и правилам поведения в общественных местах.

С точки зрения И. А. Зимней, коммуникация — это процесс, во время которой обе стороны-участники передают друг другу информацию, и испытывают взаимное понимание.

Термин «коммуникативная компетенция» в отечественной науке впервые употреблен М. Н. Вятюневичем для обозначения способности человека общаться в трудовой или учебной деятельности, удовлетворяя свои интеллектуальные запросы [2].

И. А. Гришанова считает, что коммуникативная компетентность дошкольника — это его способность применять различные средства взаимодействия с другими людьми и конструктивные способы для общения. Посредством этого решаются различные бытовые, игровые или творческие задачи. Это очень сложное явление, состоящее из множества различных составляющих. Именно в дошкольном возрасте дети начинают развиваться в сфере коммуникаций с другими людьми. [4].

М. И. Лисина выделяет три компонента коммуникативной успешности: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Все эти компоненты нельзя рассматривать частью одного целого. Однако они оказывают друг на друга взаимное влияние и существуют один в другом.

Коммуникативная компетенция формируется в ходе социального взаимодействия и реализуется в речевой деятельности.

Познание окружающего мира у ребенка с расстройствами аутистического спектра происходит на основе тех же процессов психики, что и у нормотипичного ребенка — через поглощение и использование различных видов информации. Особенности процесса восприятия у ребенка с РАС влияют на его поведение и восприятие реальности.

У детей с РАС отмечается несформированность «Я» и модели психического. Среди трудностей в развитии коммуникативных умений также отмечаются трудности формирования коммуникативных символов, а, следовательно, и установления закономерностей, причинно-следственных связей, а значит, логического и в последствии абстрактного мышления. У детей с аутизмом отмечаются трудности в освоении социальных ролей и связанных с ними моделей поведения [7].

Становится очевидным, что формированию коммуникативных навыков и социального поведения позволит мобилизовать ресурсы ребенка РАС при организации его взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами.

М. И. Лисина, А. В. Запорожец отмечают, что общение (коммуникация) возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности.

Деятельностная теория (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и др.) основывается на фундаментальном принципе — деятельностном подходе к психике. В свою очередь, деятельность имеет: цель, мотив, объект, на который она направлена, определенный набор операций, реализующих действие и деятельность; образец, по которому она совершается субъектом, является актом его реальной жизнедеятельности, принадлежит субъекту, выступает как активность конкретной личности.

Поэтапное и регулярное участие в разных видах деятельности — действенный путь формирования коммуникации и социального поведения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Понятно, что главное при этом не просто развитие трудовой, продуктивной и других видов деятельности, а, прежде всего, общение с ребенком, формирование у него целостной картины мира и осмысление происходящего, увиденного и услышанного.

Можно утверждать, что ключевым ресурсом для установления эмоциональной связи и вовлечения ребёнка в совместное переживание и осмысление действительности выступают различные виды детской деятельности. Их интеграция последовательно развивает у ребёнка толерантность к контакту и формирует устойчивую мотивацию к взаимодействию. В этом процессе происходит совместное структурирование его жизненного опыта, что расширяет свободу и повышает конструктивность поведения.

Здесь уместно формирование «позитивных рутин». Это ситуаций, в которых ребенок и его семья, педагоги могут ежедневно выполнять действия одинаково и в одной и той же последовательности.

В детском саду это утренняя гимнастика, физкультурное занятие, сбор на прогулку и т. д. Благодаря такой «позитивной рутине» ребенок будет меньше беспокоиться и проявлять активность и заинтересованность.

Нежелание, лень, страх и отсутствие интереса к предлагаемой деятельности, а также вынужденное желание манипулировать другими людьми, путем крика или истерик, приводит к тому, что некоторые взрослые поощряют нежелание детей участвовать в разнообразных играх, тем самым лишая ребенка такой «формы обучения в процессе созерцания и наблюдения за деятельностью других детей».

Вместе с тем, коммуникативная деятельность пронизывает все остальные виды детской деятельности, а значит у ребенка с РАС накапливается социальный опыт и формируется способность принимать и решать возникающие задачи.

Бесспорно, в силу отсутствия у ребенка с РАС основ организации взаимодействия с окружающими, следует понимать, что лишь при выполнении определенных условий со стороны педагога можно говорить об успехе включения ребенка в общение.

Педагогу необходимо искусственно смоделировать момент коммуникации, в котором потребность ребёнка станет зримой и требующей немедленного разрешения. Для этого следует стать внимательным «дешифровщиком» его состояний: сконцентрироваться на уникальном языке жестов, интонаций, взглядов, отмечать разрывы между словом и телесным посылом и всецело полагаться на собственную профессиональную чуткость.

Ключевая задача педагога — построить мост визуального доверия с ребёнком, чтобы преодолеть отчуждение и создать ощущение безопасного, разделённого с ним присутствия. Не стоит ожидать слов — ответ может быть дан красноречивым молчанием тела: расслабленными плечами, поворотом головы, мимолётной улыбкой. Педагог должен научиться читать «озвученный» взгляд ребёнка. В нём может звучать целая гамма состояний: немой вопрос, тихая мольба, глухое сопротивление, усталое принятие или даже безмолвное согласие.

Следовательно, способность к эмоциональной поддержке, можно рассматривать как профессиональный навык педагога, который должен автоматизироваться и совершенствоваться, и в конечном счете содействовать формированию коммуникативной компетенции ребенка с РАС.

Литература:

1. Богдашина, О. Б. Аутизм: определение и диагностика / О. Б. Богдашина. — Донецк: Лебедь, 1999. — 112 с.
2. Вятютнев, М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на конгрессе МАПРЯЛ. М., 1986. — с. 79–84.
3. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. — М.: Академия, 2004. — 336 с.
4. Гурьянова, Т. В. Коррекция нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. с. 129–131.
5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотив, СПб, Питер, 2000. — 167 с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. — Издание 2-е. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
7. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. — М.: Теревинф, 2017. — 288 с.
8. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Развитие навыков письма через различные виды обратной связи

Ушенина Татьяна Сергеевна, учитель английского языка
КГУ «IT школа-лицей № 28 имени Кулжабая Касымова» (г. Талдыкорган, Казахстан)

В статье рассматриваются формы обратной связи в обучении английскому языку, включая индивидуальную, групповую, коллективную и самоконтроль. Особое внимание уделено методам исправления ошибок (например, кодированию ошибок с помощью символов) и критериям оценивания письменных работ. Автор подчеркивает важность активного участия учащихся в исправлении ошибок, что способствует развитию самостоятельности и углубленному пониманию языка.

Использование структурированной обратной связи и вовлечение учащихся в процесс исправления ошибок повышает эффективность обучения и мотивацию к изучению языка.

Ключевые слова: письмо, навыки написания, исправление ошибок, кодирование ошибок, обратная связь.

Developing writing skills through various types of feedback

Ushenina Tatyana Sergeevna, English Teacher
KSU «IT school-lyceum No. 28 named after Kulzhabai Kasymov» (Taldykorgan, Kazakhstan)

The article explores forms of feedback in English language teaching, including individual, group, collective, and self-assessment. Special attention is given to error correction methods (e.g., coding errors using symbols) and assessment criteria for written work. The author emphasizes the importance of active student participation in error correction, which fosters independence and a deeper understanding of the language.

The use of structured feedback and student involvement in the error correction process enhances learning effectiveness and motivation in language acquisition.

Keywords: writing, writing proficiency, error codes, error correction, written corrective feedback

Исследовательские вопросы:

- использование критериев оценивания письменных работ для улучшения качества письма;
- предоставление обратной связи, разнообразие критериев оценивания заданий.

Введение

В современной парадигме обучения иностранным языкам (L2) владение письменной речью остается одним из наиболее сложных и в то же время приоритетных навыков. Ключевым аспектом этого процесса является взаимодействие между преподавателем и учащимся в вопросах идентификации и устранения языковых ошибок. Как отмечают Азизи, Бехджат и Сорахи (2014) [12, с. 2053], коррекция неправильно употребляемых языковых форм занимает центральное место в педагогическом дискурсе, являясь предметом постоянных обсуждений среди экспертов и практиков.

Актуальность данного исследования обусловлена существующим в науке противоречием: в то время как одни исследователи (Gad et al., 2016 [13, с. 45]) ставят под сомнение эффективность исправления ошибок в долгосрочной перспективе, другие (Bitchener, 2012 [14, с. 348]) доказывают его положительное влияние на развитие письменных навыков. Более того, работы Феррис и Робертс (2001) [6, с. 161] подтверждают высокую готовность самих студентов получать конструктивную обратную связь для повышения точности своих работ.

Центральной проблемой в этой области является выбор между прямой и косвенной корректирующей обратной связью. Прямая коррекция, несмотря на свою наглядность, зачастую ведет к когнитивной пассивности и, по мнению Ли (2005) [15, с. 118], может вызывать у учащихся чувство фрустрации и уныния. В противовес этому косвенная обратная связь вовлекает студентов в решение сложных когнитивных задач, стимулируя их самостоятельно анализировать свои ошибки (Ferris, 2006 [16, с. 81]).

Одним из наиболее эффективных инструментов реализации косвенной обратной связи является внедрение системы кодов исправления ошибок (Error Correction Codes). Данный метод, предложенный Ридделлом (2001) и поддержанный рядом других исследователей (Hyland, 2003 [9, с. 320]; Yugandhar, 2014 [17, с. 312]), позволяет преподавателю маркировать ошибки с помощью специальных символов на полях, сохраняя за учащимся автономию в процессе исправления.

Использование системы кодов делает процесс коррекции менее пугающим, превращая проверку работы из «вынесения приговора» в интерактивный поиск и обучение. Исследования показывают, что точность письменной речи у студентов, работающих с неявной коррекцией, выше, чем у тех, кто получает готовые ответы (Bitchener, 2008 [18, с. 102]).

Таким образом, целью данной статьи является изучение теоретических основ и практической эффективности использования кодов исправления ошибок как средства развития лингвистической компетенции и ко-

гнитивной самостоятельности магистрантов и студентов в процессе освоения письменной речи.

В этом случае мы разделяем влияние на две составляющие:

- лингвистическая составляющая. Применение кодов исправления ошибок повышает уровень грамматической и орфографической точности работ в долгосрочной перспективе, так как способствует переходу знаний из кратковременной памяти в долговременную через механизм поиска ошибки;

- психолого-педагогическая составляющая. Данный метод снижает уровень языковой тревожности и повышает учебную автономию, превращая студента из пассивного получателя информации в активного субъекта обучения.

Обратная связь как основной способ анализа педагогических результатов является одним из базовых процессов педагогического взаимодействия при организации обучения иностранному языку.

Как известно, педагогика взаимосвязана со многими науками, например с философией, социологией, психологией и даже кибернетикой. Понятие «обратная связь» пришло в педагогику в 1960-е годы из бурно развивавшейся в тот период кибернетики, и оно закрепилось в этой науке как «комплекс методов и приемов, направленных на контроль усвоения знаний, умений, навыков учащихся. Обратная связь является одной из функций контроля, которая заключается в получении информации об уровне обученности учащегося» [6, с. 182].

В свою очередь, педагогическая психология рассматривает понятие обратной связи как «любой вид возвращенной от источника информации, которая полезна в регуляции поведения» [2, с. 15]. Обратной связью выступает всякая информация, прямая или косвенная, отсроченная или немедленная, которую человек получает от реципиента (или реципиентов), своего поведения, своего облика, сведений о самом себе [3, с. 1].

Обратная связь выполняет две функции: обучающую и корректировочную. Являясь важной составляющей учебной деятельности учащихся старших классов, основным механизмом педагогического общения в любой деятельности, она способствует эффективному формированию иноязычных навыков и умений. Корректировочная функция обратной связи позволяет учителю английского языка корректировать речевое высказывание учащегося в урочной деятельности. В школьной практике мы выделяем два вида обратной связи: положительная и отрицательная [4, с. 266].

При этом положительная оценка учителем ответа учащегося способствует мотивации обучаемого и указывает на правильность выполненных им действий и его активность на уроке. Позитивная оценка содержит краткие комментарии, так как замечания типа «Alright», «Good», «Right» звучат скорее как междометия, а не как оценочные высказывания, и зачастую не имеют большого значения для учащегося, в особенности старшеклассника.

В случае отрицательной оценки учитель исправляет ответ, демонстрирует свое отношение на уроке жестами и мимикой, либо обращает внимание учащихся на ошибку и привлекает весь класс к ее исправлению.

В методике английского языка выделяются следующие формы обратной связи: индивидуальная, групповая, коллективная и самоконтроль.

Индивидуальная обратная связь на уроке осуществляется от учащегося к учителю и наоборот. В первом случае высказывание учащегося дает учителю информацию о его уровне владения языком и позволяет разработать стратегию дальнейшего обучения. При осуществлении обратной связи по типу «учитель — учащийся» учитель с помощью вербальных и невербальных средств оценивает речевое поведение учащегося и правильность выполнения задания в учебном процессе.

Практика показывает, что в случае групповой или коллективной обратной связи учащиеся на уроке могут обмениваться мнениями о процессе обучения друг с другом или с учителем. Данная форма обратной связи широко используется в зарубежной методике при проверке задания, что позволяет улучшить написание текста.

Работа в первой половине года была нацелена на то, чтобы научить учащихся находить свои ошибки. Для этого был изучен и применен код оценивания, где каждое сочетание букв означало характер ошибки.

Учитель, проверяя работы учащихся, подчеркивал неверное слово или неправильно сформулированное предложение, затем делал соответствующие пометки на полях. Получая такую обратную связь, учащийся не получал готовый ответ, а искал путь решения: если замечание касалось слова, то искал правильное написание этого слова в словаре, а если предложения — то пересматривал грамматику или таблицу построения предложений.

_	= This word is unnecessary
^	= Missing word(s)
P	= Punctuation
SP	= Spelling
GR	= Grammar
T	= Tense
WW	= Wrong word
WO	= Word order
R	= Repetition
V	= Voice
ST	= Style
?	= I don't understand
✓	= Good point/Well written

Во второй половине года была разработана таблица, которая содержала в себе критерии оценивания письменных работ. Используя эту таблицу, учащиеся давали комментарии по улучшению написания историй своим одноклассникам: например, добавить количество слов; использовать больше союзов; следить, чтобы глаголы были поставлены в одной грамматической форме.

Name									
Use topical vocabulary									
Connectors and/but/so/									
Present simple									
Time 2–3 min									
Content									

Результат

В течение учебного года в 5-х классах было проведено три школьных пробных тестирования. В разделе «Письмо» слабыми сторонами учащихся были следующие: не все учащиеся следуют инструкциям, прописанным в задании, так как отмечается превышенное количество слов; некоторые учащиеся не описывали главного героя, как прописано в инструкции, а писали о своих каникулах или придумывали своего персонажа. Также в задании, где предлагалось использовать настоящее или прошедшее время, слабой стороной являлось то, что учащиеся путали времена, используя то настоящее, то прошедшее время. Проанализировав данные последнего тестирования, могу сказать, что учащиеся следуют инструкциям, прописанным в задании, так как отмечается улучшение в качестве написания истории; следуют структуре написания истории; уверенно используют вводные слова, союзы и вокабуляр по теме. Но есть такие учащиеся, которые все еще путают времена глагола.

Заключение

В этом исследовании изучалось влияние использования кодов исправления ошибок на улучшение навыков письма у учащихся и повышение мотивации к письму. В ходе исследования также была предпринята попытка

выяснить мнение учащихся об использовании кодов исправления ошибок для улучшения их письменной речи. Чтобы найти ответы на вопросы исследования, в качестве инструментов сбора данных были использованы тест на успеваемость и анкета.

В ходе исследования было обнаружено, что предоставление неявной письменной корректирующей обратной связи с помощью кодов для исправления ошибок улучшает навыки письма и точность учащихся. Из исследования видно, что, когда учащиеся получают косвенное исправление ошибок вместо явного и прямого исправления, они больше сосредотачиваются на своих ошибках и пытаются исправить их, уделяя больше внимания этим зафиксированным ошибкам, которые помогают им вспомнить и не совершать те же ошибки снова.

Из исследования также видно, что учащиеся уделяют больше внимания грамматическим и пунктуационным ошибкам и добиваются наиболее значительных успехов в этих областях. Поскольку разборчивость письменной речи в основном обеспечивается правильной грамматикой и пунктуацией, важно учитывать отношение и потребности учащихся. Кроме того, следует использовать обратную связь, при которой учащиеся извлекают из этого пользу, а также поощрять их к тому, чтобы брать на себя больше ответственности за учебу и таким образом повышать качество обучения.

Литература:

1. Арутюнян М. Ю. Обратная связь в системе понимания человека человеком / М. Ю. Арутюнян, Л. А. Петровская // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. — Москва : Педагогика, 1981. — 89 с. — Текст: непосредственный.
2. Малиночка Э. Г. Категория обратной связи в педагогике. Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — Майкоп, 1998. — 84 с.
3. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова / под ред. Т. С. Паниной. — Москва : Академия, 2006. — 176 с. — Текст: непосредственный.
4. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов средних учебных заведений. — Москва : Академия, 2011. — 288 с. — Текст: непосредственный.
5. Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Азимов Э. Г., Щукин А. Н. — Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. — 472 с.
6. Ferris, D. Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? / D. Ferris, B. Roberts // Journal of Second Language Writing. — 2001. — № 10. — С. 161–184.
7. Benson, P. Does the teacher have a role in Autonomy & independence language learning / P. Benson, P. Voller. — UK: Addison Wesley Longman Limited, 1997.
8. Harmer, J. How to teach English / J. Harmer. — Pearson Education Limited, 2007.
9. Hyland, K. Second Language Writing / K. Hyland. — Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

10. Johnson, K. An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching / K. Johnson. — Pearson Education Limited, 2001.
11. Oshima, A. Introduction to Academic Writing / A. Oshima, A. Hogue. — Addison, 1997.
12. Azizi, M. The effects of different types of written corrective feedback on Iranian EFL learners' writing accuracy / M. Azizi, F. Behjat, M. Sorahi // Theory and Practice in Language Studies. — 2014. — № 4(10). — С. 2050–2056.
13. Gad, S. The effects of corrective feedback on EFL learners' writing accuracy: A review of theoretical and empirical studies / S. Gad, S. Al-Amri — 2016.
14. Bitchener, J. A reflection on the language learning potential of written corrective feedback / J. Bitchener // Journal of Second Language Writing. — 2012. — № 21(4). — С. 348–363.
15. Lee, I. Error correction in the L2 writing classroom: What teachers believe, what they do, and what students hope for / I. Lee // Journal of Second Language Writing. — 2005. — № 14 (3). — С. 118–137.
16. Ferris, D. R. Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction / D. R. Ferris // Feedback in second language writing: Contexts and issues. — Cambridge : Cambridge University Press, 2006. — С. 81–104.
17. Yugandhar, K. Error Correction Codes: A Strategic Tool for Enhancing Writing Skills in EFL Contexts / K. Yugandhar // International Journal of English Language and Literature Studies. — 2014. — № 3(4). — С. 312–325.
18. Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. Journal of Second Language Writing, 17(2), 102–118.

К вопросу разработки модели педагогического проектирования индивидуальных траекторий формирования исполнительских умений и навыков учащихся в классе фортепиано в детских школах искусств

Фатихова Анита Азатовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Хмельёва Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
Челябинский государственный институт культуры

В статье обосновывается применение педагогического проектирования для индивидуализации обучения в классе фортепиано ДШИ. На основе теоретического анализа и специфики музыкально-исполнительской подготовки разработана структурно-функциональная модель проектирования индивидуальных траекторий формирования исполнительских умений и навыков. Модель, включающая диагностико-целевой, содержательно-репертуарный, технологический и оценочно-коррекционный блоки, представлена вместе с технологией её практической реализации в условиях дополнительного музыкального образования.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, индивидуальная образовательная траектория, исполнительские умения и навыки, фортепиано, детская школа искусств, индивидуализация обучения, модель, технология.

Современная система дополнительного образования детей, законодательно ориентированная на «развитие мотивации личности к познанию и творчеству, удовлетворение её индивидуальных потребностей» [7, с. 75], актуализирует поиск эффективных механизмов персонализации обучения. Особую значимость эта задача приобретает в детских школах искусств (ДШИ), где образовательный процесс по своей сути является индивидуально-творческим. В классе фортепиано традиционная модель обучения, нередко основанная на унифицированном репертуаре и стандартизированных методиках, сталкивается с вызовами разнородности контингента учащихся: различиями в музыкальных способностях, психофизиологических особенностях, мотивации и темпе освоения материала.

Разрешение данного противоречия связано с переходом от стихийной адаптации учебного процесса к его осознан-

ному, научно обоснованному конструированию. Таким инструментом выступает педагогическое проектирование. В тезаурусе основных педагогических понятий под редакцией А. М. Новикова проектирование раскрывается как деятельность по «промысливанию» будущего, то есть идеальному моделированию того, что должно быть создано [6, с. 61]. Таким образом, его ядро составляет опережающее мысленное конструирование с чёткой ориентацией на достижение нового результата. Именно этот смысл делает проектирование адекватным инструментом для построения индивидуальной исполнительской траектории (ИТ) учащегося, представляющей собой спроектированный путь формирования конкретных умений и навыков.

Цель данной статьи — разработать и обосновать модель педагогического проектирования индивидуальных траекторий формирования исполнительских умений и навыков учащихся в классе фортепиано в ДШИ.

Проектирование в образовании наследует ключевые характеристики общего проектного подхода: ограниченность во времени, целенаправленность, нормированность результата, ресурсную определённую и специфическую организацию [6, с. 61]. Его сущность раскрывается через ряд методологических идей: опережения (ориентация на конструирование будущего), «разности потенциалов» (работа с разрывом между актуальным и целевым состоянием ученика), пошаговости и совместности [3, с. 37].

В музыкальной педагогике проектирование реализует интегративную функцию, органично соединяя инструментально-технологический и личностно-развивающий аспекты профессиональной деятельности. С одной стороны, оно технологизирует процесс обучения, внося в него необходимую структурированность и управляемость. С другой, будучи по форме технологичным, оно сохраняет гуманистическую сущность, так как направлено на развитие субъектности ученика через механизмы со-творчества. Проектирование образовательной траектории — это не бюрократическое планирование, а творческий акт диалога педагога и ученика, в котором рациональная организация освобождает ресурсы для художественного поиска.

Поскольку конечным продуктом проектируемой траектории являются исполнительские умения и навыки, необходимо установить содержательное различие этих понятий. В качестве теоретической основы используются определения, представленные в тезаурусе основных педагогических понятий [6].

Умение — это комплексная способность сознательно применять совокупность знаний и навыков для достижения художественной цели в изменяющихся условиях (например, умение выстроить динамическую форму пьесы, создать убедительный образ, стилистически верно интерпретировать произведение). Умение является интегративным, творческим качеством, куда навыки входят как техническая основа [6, с. 225].

Навык — это автоматизированный компонент деятельности, сформированный в результате многократных упражнений (например, автоматизм аппликатуры, точное воспроизведение ритмической фигуры, рефлексорная

смена педали). Его ключевой признак — выполнение без постоянного сознательного контроля [6, с. 120].

Таким образом, формирование умений и навыков представляет собой двусторонний процесс: развитие устойчивых автоматизмов (навыков) и их осмысленная интеграция для решения художественных задач (умений). Именно на управление этим процессом и направлена предлагаемая модель.

Модель в наиболее общем смысле понимается как «образ некоторой системы», мысленно представляемая система, способная замещать объект для его изучения [6, с. 112]. Применительно к нашей задаче модель проектирования индивидуальной образовательной траектории — это символическая, структурно-функциональная схема, отображающая существенные компоненты процесса и логику их взаимосвязи. Она отвечает на вопросы «Что входит в систему?» и «Как её части соотносятся друг с другом?», выполняя функцию когнитивной карты для педагога.

Если модель отвечает на вопрос «что?» (структура), то технология проектирования даёт ответ на вопрос «как?» (процедура). В наиболее общем смысле, согласно тезаурусу основных педагогических понятий, технология понимается как система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной задачи [6, с. 221].

В рамках данного исследования под технологией реализации модели понимается именно такая система, развёрнутая применительно к задаче проектирования индивидуальной образовательной траектории. Она включает:

- 1) условия работы в классе фортепиано ДШИ;
- 2) организационные формы;
- 3) педагогические методы и средства;
- 4) критерии оценки, заложенные в оценочно-коррекционном блоке.

Эта система обеспечивает переход от статичной схемы (модели) к динамичному процессу педагогической деятельности.

На основе синтеза теоретических положений педагогического проектирования и специфики фортепианного обучения предлагается структурно-функциональная модель, состоящая из четырёх блоков (рис. 1).



Рис. 1. Модель проектирования индивидуальной образовательной траектории учащегося в классе фортепиано ДШИ

Диагностико-целевой блок является стартовым и иницирующим. Его цель — выявить исходный уровень развития ученика и совместно определить вектор его исполнительского роста. Диагностика сосредоточена на оценке сформированности конкретных исполнительских умений и навыков, которые выступают непосредственным объектом проектирования и формирования в индивидуальной траектории их формирования у учащихся в классе фортепиано.

Ключевым инструментом диагностики выступает таблица исполнительских умений и навыков (см. таблицу 1), разработанная на основе понимания умения как интегративной способности, а навыка — как её автоматизированного компонента. Таблица структурирована по сферам пианистического развития и позволяет оценить уровень сформированности — от осознанного умения до автоматизированного навыка.

Таблица 1. Таблица исполнительских умений и навыков, формируемых в классе фортепиано

Сфера пианистического развития	Исполнительское умение/навык	Критерий сформированности
I. Техничко-моторная	1.1. Постановка аппарата (посадка, руки).	Свобода и естественность сохраняются на протяжении исполнения.
	1.2. Аппликатурная логика.	Стабильность и экономия движений в быстром темпе.
	1.3. Артикуляция и штрихи.	Чистота и стабильность в любом темповом контексте.
	1.4. Техника звукоизвлечения.	Контроль разнообразных градаций силы звука.
	1.5. Координация рук.	Синхронность и возможность полифонического ведения.
	1.6. Педализация.	Чистота, координация с руками, художественная целесообразность.
II. Метро-ритмическая и динамическая	2.1. Чувство метра и темпа.	Устойчивость внутреннего пульса, контроль заданного темпа.
	2.2. Ритмическая точность.	Чистота в сложных ритмических группах.
	2.3. Динамический контроль.	Плавность и осмысленность динамических переходов.
	2.4. Агогика (rubato).	Стилистически грамотное использование без потери формы.
III. Музыкально-слуховая и фактурная	3.1. Баланс голосов.	Ясность и прозрачность фактуры, рельефность мелодии.
	3.2. Полифоническое мышление.	Самостоятельность голосов с собственной фразировкой.
IV. Художественно-образная и аналитическая	4.1. Понимание музыкальной формы.	Осознанное выделение частей, разделов, кульминаций.
	4.2. Стилиевая ориентация.	Применение характерных для стиля приемов звукоизвлечения.
	4.3. Создание художественного образа.	Убедительная и индивидуальная интерпретация.

Целеполагание выступает логическим завершением диагностического этапа. На основе выявленных данных формулируются индивидуальные образовательные цели. Ключевым принципом является их операционализация — перевод общих установок в конкретные, измеримые, реалистичные и ограниченные по времени задачи, значимые для исполнительского развития данного ученика.

В рамках содержательно-репертуарного блока содержание траектории материализуется, в первую очередь, в репертуаре, который выступает основным дидактическим материалом для формирования навыков.

На основе анализа методической литературы [4, 10] и в контексте проектирования индивидуальной траектории

можно синтезировать следующие принципы подбора репертуара, условно разделённые на две взаимосвязанные группы: принципы-условия и принципы-требования.

1. Принципы-условия (исходные данные для выбора):

1. Принцип учёта индивидуально-психологических особенностей учащегося. Включает диагностику: а) музыкальных способностей (лад, ритм, слуховые представления) [8]; б) психофизиологических данных (тип нервной системы, координация, антропометрия руки); в) возрастных особенностей (познавательные возможности, ведущий тип деятельности).

2. Принцип соответствия программно-нормативным требованиям. Репертуар формируется в рамках установ-

ленной для ДШИ структуры, обеспечивающей всестороннее развитие: полифония, крупная форма, этюды, пьесы [4].

II. Принципы-требования (качественные характеристики репертуара):

1. Принцип художественной ценности и воспитательного потенциала. Репертуар должен обладать высокой идейно-эмоциональной содержательностью, оказывая влияние на формирование музыкального вкуса и мировоззрения ученика [10]. Основу должен составлять классический и современный академический материал, проверенный педагогической практикой.

2. Принцип единства художественного и технического развития (дидактической направленности). Каждое произведение должно одновременно решать художественную задачу (раскрытие образа) и конкретную техническую задачу (развитие определённого навыка), исключая «инструктивный» материал, лишенный художественного смысла [10].

3. Принцип системности и постепенности. Репертуар выстраивается как система, где сложность технических и художественных задач нарастает последовательно, от произведения к произведению и от этапа к этапу, обеспечивая поступательное развитие ученика [4].

4. Принцип вариативности и учёта интересов учащегося. В рамках заданной структуры часть репертуара выбирается учеником из предложенного педагогом списка вариантов, что повышает мотивацию и личностную значимость обучения.

Технологический блок определяет «инструментарий» реализации траектории — методы, приёмы, формы организации занятий. Рассмотрим данный аспект подробнее.

1. Индивидуализация методов работы. Подбор педагогических технологий носит дифференцированный характер.

Для преодоления технических трудностей и формирования устойчивого двигательного навыка применяются методы, основанные на принципе расчленения сложного действия (Г. Г. Нейгауз): метод дробных упражнений, игра в медленном темпе с акцентом на осознанность движений, ритмические и динамические варианты [5].

Для развития художественно-образного мышления и работы над интерпретацией эффективны методы, активизирующие эмоциональную сферу и ассоциативное восприятие: метод образных аналогий и сравнений, словесное рисование художественного замысла, анализ выразительных средств.

Для стимулирования самостоятельности и познавательной активности используется проблемное обучение, где педагог создаёт ситуацию «исполнительской задачи» (например, определить причину нечёткости артикуляции и предложить способы её решения), направляя поиск ученика.

2. Интеграция цифровых инструментов. Современное проектирование предполагает расширение методического арсенала за счёт цифровых ресурсов, что особенно важно

для организации самостоятельной работы по индивидуальной траектории. К ним относятся:

— инструменты анализа и рефлексии: аудио- и видеозапись исполнения для объективного самоанализа и контроля со стороны педагога.

— инструменты развития базовых навыков: программы-метрономы с комплексными ритмическими функциями, тюнеры для контроля строя инструмента, интерактивные приложения для развития слуха и чувства ритма.

— инструменты доступа к информации: использование легальных цифровых нотных архивов, образовательных платформ и записей эталонных исполнений для изучения стиля.

3. Организация учебной деятельности. Проектированию подлежит не только содержание урока, но и вся система работы ученика.

Домашняя работа получает чёткое, индивидуализированное задание, сформулированное как ряд конкретных действий по преодолению конкретных трудностей.

Концертные выступления перестают быть спонтанными, а планируются как этапные результаты реализации траектории. Произведение выносится на сцену в момент, когда работа над заложенными в нём целевыми умениями достигает необходимого для публичной презентации уровня, что придаёт выступлению осмысленность и мотивационную силу.

Оценочно-коррекционный блок является завершающим в процессе проектирования индивидуальных траекторий формирования исполнительских умений и навыков у учащихся в классе фортепиано.

Ключевая особенность проектирования — его цикличность, предполагающая постоянную обратную связь и возможность корректировки. Для этого следует использовать:

1. Формирующее оценивание: Оценка носит не констатирующий, а формирующий характер. Её задача — не выставить отметку, а дать качественную обратную связь.

2. Рефлексивные инструменты: В процесс оценки включается сам ученик. Ведение «исполнительского дневника», где фиксируются цели на неделю, трудности и успехи, способствует развитию метакогнитивных навыков и саморегуляции.

3. Механизм коррекции: Результаты оценки являются основанием для корректировки любого из предыдущих блоков: уточнения целей, замены или дополнения репертуара, смены методического приёма. Таким образом, траектория не является жёсткой программой, а представляет собой гибкий, адаптивный маршрут.

Представленная модель проектирования индивидуальных траекторий формирования исполнительских умений и навыков у учащихся в классе фортепиано предлагает системный ответ на вызовы индивидуализации в ДШИ. Она переводит декларативный принцип индивидуального подхода в практическую плоскость технологичной, но творческой деятельности педагога.

Проектирование подобной траектории выступает не самоцелью, а условием для эффективного диалогического взаимодействия «педагог-ученик», где первый выступает в роли наставника, а второй — активного соавтора своего музыкального развития. Чёткая структура этапов (диагностика → целеполагание → отбор содержания → выбор методов → оценка → коррекция) позволяет целенаправленно управлять процессом формирования сложного комплекса исполнительских умений и навыков, обеспе-

чивая при этом необходимую гибкость и уважение к индивидуальности каждого учащегося.

Внедрение данной модели в практику работы ДШИ требует от педагога развития проектной компетентности, но в результате ведёт к оптимизации педагогического труда, повышению мотивации учащихся и, в конечном счёте, к достижению более высоких художественно-исполнительских результатов в условиях разнородного контингента детской школы искусств.

Литература:

1. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. — 2-е изд. — Екатеринбург: Деловая книга, 1996. — 338 с. — Текст: непосредственный.
2. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. — Москва: Мирос, 2002. — 296 с. — Текст: непосредственный.
3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для студентов высших заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — 3-е изд., стер. — Москва: Академия, 2008. — 284 с. — Текст: непосредственный.
4. Милич, Б. Е. Воспитание ученика-пианиста / Б. Е. Милич. — Москва: Кифара, 2002. — 182 с. — Текст: непосредственный.
5. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. — 5-е изд. — Москва: Музыка, 1988. — 240 с. — Текст: непосредственный.
6. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. — Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013. — 268 с. — Текст: непосредственный.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2012. — № 273. — Ст. 75. — Текст: непосредственный.
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей» (Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей: учебное пособие / Б. М. Теплов. — 2-е изд., стер. — Санкт-Петербург: Планета музыки, 2020. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/129241> (дата обращения: 05.01.2026).
9. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А. В. Хуторской. — Москва: Владос-Пресс, 2005. — 383 с. — Текст: непосредственный.
10. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. / Г. М. Цыпин. — Москва: Просвещение, 1984. — 176 с. — Текст: непосредственный.

Роль родителей в процессе выполнения домашних заданий

Фролова Зульяна Расилевна, студент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье исследуется влияние роли родителей в процессе выполнения домашних заданий. Рассматривается процесс их выполнения при содействии родителей, их помощь, их контроль и способы его мотивации, некоторые ошибки, которые могут совершать родители в процессе выполнения домашних заданий.

Ключевые слова: домашние задания, процесс выполнения, роль родителей, план организации, мотивация, способы, ошибки.

Введение

Актуальность темы исследования определяется несколькими причинами:

1. Формирование навыков самостоятельной работы. Работая дома, дети не только закрепляют полученные

знания, но и приобретают навыки самостоятельной работы, воспитывают в себе организованность, трудолюбие, аккуратность, ответственность за порученное дело.

2. Подготовка к самообразованию. Домашнюю учебную деятельность можно рассматривать как средство подготовки к самообразованию детей в будущем.

3. Влияние родителей на мотивацию к учебе. Родители являются первыми «учителями» своих детей, и их убеждения касательно достижения определенных задач оказывают глубокое влияние на формирование у детей представлений о своих способностях, а также на их взгляды на ценность образования.

4. Необходимость взаимодействия образовательной организации и семьи. Опираясь на воспитательный потенциал семьи, педагоги могут более успешно и на более высоком качественном уровне решать сложные задачи образования детей.

В связи с этим, цель исследования: провести анализ роли родителей в процессе выполнения домашних заданий.

Методы исследования:

- метод анализа литературы;
- метод сравнения данных;
- метод синтеза.

Основная часть.

Результаты исследования и их обсуждение.

Прочность знаний зависит от того, насколько вдумчиво и планомерно занимаются дети.

По мнению Е. Н. Казаковой, родителям в процессе выполнения домашних заданий в плане организации необходимо:

– **выделить отдельное, хорошо освещенное и тихое место** для учебы. Например, создать «учебный уголок» в доме, где дети могут заниматься домашними заданиями. Вместе с детьми выбрать удобный стол и стул, разместить полки для учебников и тетрадей, организовать место для хранения канцелярских принадлежностей;

– **помочь планировать время** для выполнения домашних заданий, отдыха и развлечений. Например, составить вместе расписание на неделю, включающее время для учебы, игр, отдыха;

– **исключить детям внешние раздражители** во время выполнения домашних заданий: громкие звуки, шум, запахи [3, с. 52].

Помощь родителей в процессе выполнения домашних заданий может заключаться в следующем: **помогать разбирать сложные темы**, объяснять непонятные моменты. Например, при изучении математики родители могут решать задачи вместе с детьми, обсуждая различные подходы; **разбивать домашние задания на части** и определять этапы работы, поддерживать детей похвалой: «Сегодня у нас четыре задачи, которые нам нужно решить», «Ух ты, ты уже выполнил две из четырех задач! Осталось еще две задачи»; **визуализировать объем домашних заданий**, например, нарисовать на бумаге столько коробок, сколько заданий должны сделать дети, и после выполнения одного задания раскрасить коробку или поставить на ней галочку. **Важно не выполнять задание за детей.** Задача родителей — направлять и поддерживать, а не решать все проблемы. Например, выполняя домашние задания по русскому языку:

- повторить правила;
- прочитать задания к упражнению, повторить, что нужно сделать;
- прочитать упражнение и выполнить все задания устно;
- выполнить задание письменно;
- проверить работу.

А. В. Хуторской отмечает, что очень важным моментом является выработка привычки к неукоснительному выполнению домашних заданий: какая бы погода ни была, какие бы ни шли телепередачи, чей бы день рождения ни отмечался [7, с. 299].

Что касается контроля родителей в процессе выполнения домашних заданий, можно отметить следующее:

– **проверять домашние задания** после их выполнения. Если обнаружилась ошибка, обязательно нужно разобраться, почему она произошла;

– **проверять домашние задания по частям** — сразу после того, как дети решили задачу, выполнили упражнение. Это помогает получить обратную связь относительно хода выполнения уроков;

– **использовать электронные дневники и платформы для обучения**, где можно отслеживать успеваемость и выполнение домашних заданий в режиме реального времени. Это позволяет вовремя реагировать на проблемы, если дети не справляются с домашними заданиями.

Мотивация контроля родителей в процессе выполнения домашних заданий может быть такой: **поощрять детей к самостоятельному выполнению домашних заданий** — предоставлять им возможность самим решать возникающие проблемы и искать ответы на вопросы. Например, предложить детям самим выбирать порядок выполнения или разрабатывать свои методы решения задач; **использовать методы поощрения** — похвалу за хорошо выполненные домашние задания, небольшие награды или совместные развлечения после завершения работы. Позитивное подкрепление помогает детям чувствовать удовлетворение от своих успехов и стимулирует их к дальнейшему обучению [2, с. 48].

Родителям важно учитывать индивидуальные особенности — некоторым детям требуется больше времени в процессе выполнения домашних заданий, другим — нужна дополнительная поддержка и объяснения.

Представим несколько способов для родителей правильно мотивировать детей в процессе выполнения домашних заданий:

– сфокусироваться на выгоде и удовольствиях, которые принесут для детей знания. Можно рассказать, что игрушки, вкусная еда и другие блага были добыты именно с помощью знаний;

– не ругать и не сравнивать детей с кем-то из ровесников, если у детей что-то не получается по урокам. Лучше приводить примеры известных личностей, которые сталкивались на пути с трудностями, но потом успешно их преодолевали;

- поддерживать увлечения детей и не скупиться на похвалу. Можно завести тетрадь достижений или дневник успеха и вместе с детьми наклеивать в него звездочки / смайлики за выполненные задания;

- обучать детей в игровой форме. Например, рассказывать историю родного города во время прогулки;

- делать детям небольшие поощрения. Это могут быть подарки, сладости, поход в гости к друзьям, просмотр мультфильма;

- стимулировать интерес детей к знаниям, а не к оценкам;

- устранять отвлекающие и стрессовые источники. Например, обустроить чистое, тихое и удобное рабочее место.

Среди некоторых ошибок, которые могут совершать родители в процессе выполнения домашних заданий можно обозначить такие:

- первая ошибка — полный контроль за всем, что делают дети. Родители могут «нависать» над детьми во время выполнения домашних заданий, «стирать» неправильные ответы, говорить, как и где сесть, читать инструкции к домашним заданиям за детьми. Изначальный смысл домашних заданий в том, чтобы дети научились выполнять их самостоятельно;

- вторая ошибка — слишком большой объем домашних заданий сразу. Если предъявить детям весь объем домашних заданий сразу, это может вызвать перегрузку и протесты. Нужно попробовать разбить домашние задания на небольшие части и попросить детей выполнить только одну часть за один подход;

- третья ошибка — отсутствие прайминга при смене деятельности. Прайминг означает, что нужно заранее сообщать детям о требованиях до того, как придет время выполнять домашние задания. Например, напоминать, чтобы дети не отвлекались от домашних заданий, что они могут попросить о помощи, и какое поощрение они могут «заработать», если выполнят домашние задания;

- четвертая ошибка — постоянные попытки доказать правоту и споры с детьми. Это может отвлечь родителей от выполнения детьми домашних заданий и задержать их. Нужно просто повторить требование еще раз, при необ-

ходимости использовать подсказку, чтобы помочь детям выполнить инструкцию правильно;

- пятая ошибка — использование схемы «черновики / чистовики». Сначала дети выполняют домашние задания в черновике, а затем показывают родителям, правильно ли они их выполнили, и переписывают в чистовик. В результате дети тратят много времени на решение и много времени на переписывание.

По справедливому замечанию П. И. Пидкасистого, если родители, стараясь помочь детям, пишут за них сочинения, исправляют ошибки, решают задачи, тем самым они лишают детей получения удовольствия от собственных достижений. Такая помощь не формирует самостоятельность мышления, ответственность за порученное дело и, в конечном итоге, зачастую развращает детей. Например, родители часто мастерят за детей поделки по технологии. К чему может привести, на первый взгляд, такая безобидная родительская помощь? Такая «помощь» прежде всего, учит детей врать. Ведь они выдают работу родителей за свою. Кроме того, дети перестают ценить свою работу, потому, что они не знают, сколько на нее уходит времени и сил. Они перестают стараться и уважать чужой труд [4, с. 286].

Правильно делают те родители, которые для решения домашних заданий отправляют детей к нужным источникам: к учебникам, к справочникам, к правилам; к тем источникам, где дети могут сами найти нужную информацию. Дети почувствуют радость и будут стремиться повторить это ощущение успеха снова и снова.

Заключение

Проведенное исследование позволяет отметить, что **родители играют важную роль в процессе выполнения домашних заданий, их участие должно быть направлено на организацию рабочего пространства, помощь в выполнении заданий, контроль и мотивацию.** Важно, чтобы помощь родителей способствовала развитию самостоятельности и ответственности у детей, стимулировала их к дальнейшему обучению.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 31.07.2025) // СПС «Консультант Плюс».
2. Дайри, Н. Г. О сущности самостоятельной работы / Н. Г. Дайри // Народное образование. — 2021. — № 5. — С. 45–49.
3. Казакова, Е. Н. Как педагоги могут помочь родителям работать с детьми над домашними заданиями / Е. Н. Казакова // Образование в современной школе. — 2022. — № 5. — С. 50–54.
4. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый // Педагогика начальной школы. — М.: Владос, 2023. — С. 282–291.
5. Руденко, В. Н. Взаимосвязь домашнего задания с изучением нового материала / В. Н. Руденко // Математика в школе. — 2021. — № 4. — С. 16–19.
6. Ускова, И. В. Результаты исследования домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации / И. В. Ускова. — М.: Издательство ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. — 81 с.

7. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. — С-Пб.: Питер, 2024. — 541 с.

Проблемы наставничества в современной школе

Хрусталеv Алексей Андреевич, аспирант;
Горбатова Белла Александровна, студент;
Полещук Анастасия Юрьевна, студент;
Барон Валерия Евгеньевна, студент;
Гаврияшева Ксения Александровна, студент;
Кулиш Диана Романовна, студент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации и реализации системы наставничества в современной общеобразовательной школе. На основе анализа современных исследований выявляются ключевые трудности: отсутствие системного подхода, дефицит специальных компетенций у наставников, ресурсные и временные ограничения.

Ключевые слова: наставничество, молодой специалист, адаптация, профессиональное развитие педагога, наставник, проблемы наставничества, школа.

В условиях динамичных изменений в образовании, цифровизации и обновления педагогических подходов наставничество приобретает особую значимость как механизм профессиональной адаптации и развития молодых специалистов. Эффективная модель наставничества способствует не только успешному вхождению нового учителя в профессию, но и сохранению кадрового потенциала школы, передаче педагогического опыта и традиций. Однако, как отмечают исследователи, в современной российской школе институт наставничества сталкивается с рядом системных трудностей, которые снижают его результативность. Цель данной статьи — проанализировать ключевые проблемы наставничества в современной школе, опираясь на данные современных исследований, и наметить возможные пути их решения.

Теоретические аспекты и значение наставничества

Наставничество в педагогике понимается как целенаправленный процесс сопровождения молодого специалиста (учителя) опытным коллегой, направленный на развитие профессиональных компетенций, адаптацию в коллективе и формирование педагогической культуры. Как подчёркивают В. А. Малинин и С. К. Тивикова, наставник передаёт «не только опыт, но и традиции, культуру профессии», что в современном мире снова становится необходимым. Исторически наставничество является одним из древнейших способов передачи знаний, однако, как отмечается в исследовании, «как значимое явление, в течение долгого времени оно было недостаточно востребованным. В результате сейчас мы имеем отрыв одного поколения профессионалов от другого во многих отраслях, в том числе в сфере образования». [2] Таким образом, возрождение и систематизация наставничества — актуальная задача для образовательных организаций.

Ключевые проблемы организации наставничества

Несмотря на осознаваемую важность, практика наставничества в школах сталкивается с несколькими взаимосвязанными проблемами.

1. Отсутствие системного подхода и низкая осведомлённость

Одной из базовых проблем является фрагментарность и несистемность организации наставничества. Как указывается в статье «Проблемы наставничества в современной школе», «одной из основных проблем наставничества молодых специалистов является отсутствие системного подхода. Часто наставничество ограничивается индивидуальной работой молодого учителя с одним наставником, не предусматривая организации коллективного опыта и поддержки». [3] Это приводит к тому, что молодой специалист не получает разносторонней помощи. Кроме того, существует проблема низкой информированности педагогов о сути и функциях наставничества. Исследование Е. В. Игнатъевой и Н. Д. Базарновой констатирует: «Результаты проведённого исследования доказывают низкую осведомлённость педагогов образовательных организаций о функционале наставника». Без чёткого понимания ролей и задач эффективное взаимодействие невозможно. [1]

2. Дефицит педагогического мастерства у наставников

Далеко не каждый опытный учитель автоматически становится эффективным наставником. Для этой роли требуются специфические компетенции: умение давать конструктивную обратную связь, навыки коучинга, психолого-педагогическое сопровождение. Как отмечается,

«не все наставники обладают достаточным педагогическим мастерством, чтобы эффективно сопровождать молодых специалистов. Возникают ситуации, когда наставник не в состоянии предоставить необходимую экспертизу и управлять процессом профессионального развития молодого учителя». [3] Отсутствие специальной подготовки для наставников усугубляет эту проблему.

3. Ресурсные и временные ограничения

Практическая реализация наставничества часто упирается в нехватку времени и материальных ресурсов. Наставники, уже имеющие большую учебную и административную нагрузку, не всегда могут выделить достаточно времени для регулярных встреч, анализа уроков и консультаций. «Ещё одной проблемой является ограниченное количество времени и ресурсов, которые у наставников имеются для наставнической работы. Молодые специалисты требуют индивидуального сопровождения и регулярной обратной связи, но из-за насыщенности учебными планами и другими обязанностями наставники не всегда могут это обеспечить». [3] Отсутствие стимулирующих выплат или снижения нагрузки для наставников демотивирует педагогов брать на себя дополнительные обязанности.

Направления решения проблем

Преодоление указанных трудностей требует комплексных мер на уровне образовательной организации и системы образования в целом.

Внедрение системной модели. Необходимо разрабатывать и внедрять целостные программы наставничества, которые предусматривали бы не только индивидуальное сопряжение, но и участие молодых специалистов в работе методических объединений, семинарах, профессиональных сообществах. Это позволит обеспечить «разностороннюю поддержку и знания от различных наставников». [3]

Литература:

1. Игнатьева Е.В. Наставничество в современной школе: миф или реальность? / Е. В. Игнатьева, Н. Д. Базарнова // Вестник Мининского университета. 2018. № 2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-sovremennoy-shkole-mif-ili-realnost> (дата обращения: 10.01.2026).
2. Малинин В. А. Наставничество в современной школе: проблемы, возможности, перспективы / В. А. Малинин, С. К. Тивикова // Профессиональное образование. Столица. — 2023. — № 3. — С. 44–47.
3. Пасека М. А. Проблемы наставничества в современной школе / М. А. Пасека // Научные высказывания. — 2023. — № 19 (43). — С. 21–23.

Профессиональная подготовка наставников. Обязательным условием должно стать специальное обучение педагогов, назначаемых наставниками. Такие программы должны включать развитие навыков коммуникации, менторинг, основ психологии взрослого обучения. Как предлагается в литературе, нужна «организация обучающих программ для наставников, направленных на развитие их педагогического мастерства и профессионализма в роли наставников».

Создание ресурсной и мотивационной базы. Администрации школ необходимо предусмотреть организационные и материальные условия для наставничества: выделение времени в расписании, уменьшение учебной нагрузки наставникам, введение системы стимулирующих выплат или нематериального поощрения. Важно «предоставление дополнительных ресурсов и поддержки наставникам для выполнения наставнической работы». [3]

Формирование культуры наставничества. Как заключают Игнатьева и Базарнова, «культуру наставничества следует поддерживать и развивать». [1] Для этого необходимо целенаправленно формировать в коллективе ценность взаимопомощи, непрерывного обучения и профессионального диалога между поколениями педагогов.

Наставничество в современной школе — не формальная обязанность, а важнейший ресурс для обеспечения преемственности педагогического опыта, профессионального роста молодых учителей и, в конечном счёте, повышения качества образования. Однако его потенциал раскрывается лишь при условии преодоления ключевых проблем: несистемности, недостаточной компетентности наставников и ресурсного дефицита. Решение этих проблем лежит в плоскости разработки целостных программ, инвестиций в обучение наставников и создания адекватных условий для их работы. Только тогда наставничество из «мифа» или эпизодической практики превратится в реальную, эффективную систему поддержки педагогических кадров.

Развитие профессиональной компетентности современного учителя: вызовы и стратегии

Хрусталеv Алексей Андреевич, аспирант;
Горбатова Белла Александровна, студент;
Полещук Анастасия Юрьевна, студент;
Барон Валерия Евгеньевна, студент;
Гавриашева Ксения Александровна, студент;
Кулиш Диана Романовна, студент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В статье рассматривается проблема развития профессиональной компетентности педагога как ключевого условия повышения качества образования в условиях его динамичной трансформации. Автор анализирует сущность и структуру профессиональной компетентности, выделяет актуальные внешние и внутренние вызовы, с которыми сталкивается современный учитель, и предлагает комплекс стратегий для ее непрерывного развития. Особое внимание уделяется интеграции новых технологий, формированию гибких навыков и необходимости перехода к модели «образования в течение всей жизни».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, современный учитель, педагогическое мастерство, цифровизация образования, непрерывное образование, профессиональный стандарт, ИИ в образовании.

В эпоху глобальных социокультурных и технологических изменений система образования переживает фундаментальную трансформацию. Роль учителя как единственного источника знания уходит в прошлое, уступая место позиции навигатора в информационном потоке, тьютора, фасилитатора образовательной деятельности и проектировщика индивидуальных траекторий развития ученика. В этих условиях центральным элементом обеспечения качества школьного образования становится не просто совокупность знаний и умений педагога, а его интегральная профессиональная компетентность — способность эффективно решать педагогические задачи в нестандартных, динамично меняющихся ситуациях [4, с. 15]. Как верно отмечал К. Д. Ушинский, «вся школа, вся педагогика — это в конечном итоге учитель» [1, с. 362]. Поэтому развитие компетентности педагога перестает быть его личным делом, а превращается в стратегическую задачу всей образовательной системы. Цель данной статьи — проанализировать сущность и структурные компоненты профессиональной компетентности современного учителя, выявить актуальные вызовы и наметить действенные пути ее развития.

Теоретические основы профессиональной компетентности педагога: от понятия к структуре

Понятие «компетентность» прочно вошло в педагогический дискурс в последние десятилетия, однако его трактовка остается многогранной. В отличие от **компетенции**, которая понимается как круг вопросов, полномочий и требований к специалисту, **компетентность** — это личностная характеристика, реальная способность человека применять знания и умения на практике [3, с. 45]. Иными словами, компетенция — это «знаю, как надо делать», а компетентность — «знаю, что надо делать,

и могу это сделать» в конкретной профессиональной ситуации [6].

Профессиональная компетентность педагога рассматривается исследователями как сложное, интегративное качество. А. К. Маркова определяет его как совокупность пяти взаимосвязанных сторон: педагогической деятельности, педагогического общения, личности учителя, а также обученности и воспитанности учащихся как результативных показателей [9, с. 397]. Э. М. Никитин подчеркивает, что это готовность и способность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме нормами и стандартами, выделяя такие ключевые характеристики, как личностно-гуманистическая ориентация, креативность, рефлексивная культура и толерантность [1, с. 363].

На основе анализа подходов можно выделить следующие стержневые компоненты профессиональной компетентности современного учителя:

— **Предметно-методический:** глубокое знание преподаваемой дисциплины и владение современными педагогическими технологиями, включая цифровые [1, с. 364].

— **Психолого-педагогический:** понимание закономерностей возрастного развития, умение выстраивать эффективное общение, создавать благоприятный психологический климат (педагогика отношений), осуществлять инклюзивное образование [6].

— **Коммуникативно-рефлексивный:** развитые навыки диалога, эмпатия, способность к конструктивному взаимодействию с учениками, коллегами, родителями, а также постоянный самоанализ и коррекция своей деятельности [9, с. 398].

— **Ценностно-личностный:** гуманистическая позиция, ответственность, устойчивая профессиональная мотивация, установка на непрерывное самообразование и саморазвитие [4, с. 16].

Таким образом, профессиональная компетентность — это не статичный набор качеств, а динамическая система, требующая постоянного обновления и развития в ответ на запросы времени.

Вызовы современности: что требует от учителя новая реальность?

Современный педагог действует в контексте мощных внешних и внутренних вызовов, кардинально меняющих его профессиональную среду.

1. Цифровая трансформация и новые образовательные технологии. Развитие искусственного интеллекта, генеративных нейросетей (например, ChatGPT), дополненной и виртуальной реальности (XR, VR) создает принципиально новые дидактические возможности и одновременно ставит сложные задачи [10]. Учителю необходимо не только технически освоить новые инструменты (умные учебники, ИИ-репетиторы), но и критически осмыслить их роль. Это включает обучение через диалог с ИИ, организацию этических дискуссий об использовании технологий, внедрение геймификации и адаптивного обучения для персонализации образовательного процесса [2]. Как отмечается в исследовании трендов, «нейросеть может помочь и педагогу. Например, подготовит тест, вопросы для контрольной работы или поможет придумать простые примеры, чтобы облегчить восприятие сложной темы для учеников» [2]. Однако эта же технология требует от учителя новой роли — эксперта, который помогает ученикам проверять информацию, развивать критическое мышление и ответственно использовать цифровые ресурсы.

2. Изменение парадигмы образования и роли ученика. На смену знаниево-ориентированной модели приходит *деятельностная и личностно-ориентированная*. Ученик становится активным субъектом, соавтором своего образования. Это требует от учителя владения технологиями проектной и исследовательской деятельности, методами обучения через вызов, когда учащиеся вовлекаются в решение сложных практических задач [7]. Актуальной становится *мультимодальная педагогика* — представление материала в различных форматах (видео, инфографика, подкасты, интерактивные симуляторы) для повышения вовлеченности и учета разных стилей восприятия [8].

3. Социально-педагогические запросы. Школа не может оставаться в стороне от глобальных проблем, таких как изменение климата, рост социальной напряженности и необходимость формирования психологического благополучия. Учителю важно интегрировать в учебный процесс элементы экологического воспитания, развивать у учеников эмпатию и навыки бесконфликтного общения (*педагогика бесконфликтности*) [10]. Все это расширяет рамки традиционных предметных компетенций, требуя от педагога широкого общекультурного кругозора и социальной ответственности.

Стратегии развития профессиональной компетентности: от формального повышения квалификации к экосистеме роста

Ответом на обозначенные вызовы должна стать целостная система поддержки непрерывного профессионального развития педагога, выходящая за рамки традиционных курсов повышения квалификации.

1. Формирование культуры самообразования и использования открытых ресурсов. Ключевым драйвером развития становится личная ответственность учителя за свой рост. Этому способствуют массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), профессиональные блоги, вебинары, образовательные платформы, которые позволяют выстраивать индивидуальную траекторию обучения в удобном темпе [7]. Цитата К. Д. Ушинского «Учитель живет до тех пор, пока он учится» сегодня актуальна как никогда [1, с. 362].

2. Развитие профессионального сотрудничества и сетевого взаимодействия. Компетентность формируется в диалоге и совместной деятельности. Эффективными формами являются профессиональные обучающиеся сообщества, взаимопосещение и анализ уроков, проведение педагогических мастерских и хакатонов, участие в межшкольных и международных проектах. Важную роль играет внутришкольное наставничество, где опытные педагоги помогают молодым коллегам адаптироваться и развиваться [9, с. 399].

3. Внедрение новых форматов поддержки внутри школы. Администрация образовательной организации может и должна создавать среду для роста. Это включает:

- внедрение *педагогического дизайна* для создания качественного учебного контента [8];
- поддержку *исследовательской и инновационной деятельности* учителей;
- внедрение *персонализированных планов профессионального развития* вместо унифицированных программ;
- признание и материальное стимулирование педагогов, активно занимающихся саморазвитием и достигающих высоких результатов.

Развитие профессиональной компетентности современного учителя — это не просто одна из административных задач, а стратегический императив, от которого зависит будущее образования. Современный педагог — это больше чем предметник; это проектировщик образовательной среды, навигатор в цифровом мире, ментор и фасилитатор, способный подготовить учеников к жизни в сложном, быстро меняющемся мире.

Как показывает анализ, эта компетентность носит интегративный характер, сочетая глубокие предметные знания, психолого-педагогическую грамотность, цифровую культуру и развитые личностные качества. Ее формирование требует отказа от устаревших, формальных моделей повышения квалификации в пользу построения целостной экосистемы непрерывного профес-

сионального роста. Эта экосистема должна объединять внутреннюю мотивацию учителя к самообразованию, возможности сетевого сотрудничества, доступ к современным образовательным ресурсам и поддерживающую политику образовательной организации.

В конечном итоге инвестиции в развитие компетентности педагогов — это самые эффективные инвестиции в качество образования. Только компетентный, рефлексивный и открытый к инновациям учитель сможет воспитать поколение, готовое отвечать на вызовы XXI века.

Литература:

1. Леньшин А. И. О профессиональной компетентности учителя / А. И. Леньшин // Молодой ученый. — 2009. — № 10. — С. 362–364.
2. Топ 6 трендов в образовании в 2025 году // Педсовет. — 2024. — URL: <https://pedsovet.org/article/top-6-trendov-v-obrazovanii-v-2025-godu> (дата обращения: 10.01.2026).
3. Фещенко Т. С. Профессиональная компетентность учителя: современные требования / Т. С. Фещенко // Наука и школа. — 2021. — № 5. — С. 44–52.
4. Густокашина Л. А. Профессиональная компетентность педагога как ресурс повышения качества образования в современной школе / Л. А. Густокашина // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца: материалы междунар. науч.-практ. конф. — Пермь, 2009. — С. 14–19.
5. Невзорова М. С. Современные тенденции развития высшего педагогического образования в России / М. С. Невзорова, Е. В. Корепанова // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 32, № 4. — С. 35–48.
6. Профессиональная компетентность учителя начальных классов новой формации // ExpEducation. — 2022. — URL: <https://expeducation.ru/article/view?id=8628> (дата обращения: 10.01.2026).
7. Тренды в образовании: современные тенденции // Яндекс Практикум. — 2023. — URL: <https://practicum.yandex.ru/blog/sovremennye-trendy-v-obrazovanii/> (дата обращения: 10.01.2026).
8. Образовательные технологии: семь трендов, на которые стоит обратить внимание // Финконт. — 2024. — URL: <http://www.finkont.ru/blog/obrazovatelnye-tehnologii-sem-trendov-na-kotorye-stoit-obratit-vnimanie/> (дата обращения: 10.01.2026).
9. Слепцова И. С. Развитие профессиональной компетентности педагога школы как фактор достижения качества образования / И. С. Слепцова // Концепт. — 2017. — Т. 32. — С. 397–400.
10. Мировые тренды образования в российском контексте-2024 / под ред. И. Д. Фрумина, К. А. Баранова // Нац. иссл.-ун-т «Высшая школа экономики». — М.: НИУ ВШЭ, 2024. — 56 с.

Развитие количественных представлений у детей с ДЦП посредством использования методики «Нумикон»

Шумило Оксана Викторовна, учитель-дефектолог

ГБУ г. Москвы «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы, ОСП «Раменки»

Детский церебральный паралич (ДЦП) — это группа неврологических расстройств, возникающих вследствие повреждения головного мозга в период его активного развития, обычно до, во время или вскоре после рождения. Это состояние оказывает глубокое влияние на двигательные функции, координацию и, как следствие, на когнитивное развитие ребенка.

Освоение математики требует развитых когнитивных навыков, включая абстрактное мышление, логическое рассуждение и пространственное восприятие. Дети с ДЦП часто испытывают трудности в этих областях. Проблемы с пространственным восприятием могут препятствовать пониманию геометрических фигур и концепций, а также создают сложности при решении задач, требующих визуализации.

Мелкая моторика, необходимая для письма и манипулирования предметами, такими как счетные палочки или калькулятор, также может быть нарушена. Это затрудняет выполнение математических операций и запись решений. Зрительно-моторная координация, играющая важную роль в переписывании чисел и уравнений, также может быть ослаблена, что приводит к ошибкам и снижает скорость выполнения заданий.

В дополнение к когнитивным и моторным трудностям, дети с ДЦП могут испытывать эмоциональные и поведенческие проблемы, такие как тревожность и снижение мотивации, что еще больше усложняет процесс обучения математике. Комплексный подход, учитывающий все эти факторы, необходим для эффективной поддержки детей с ДЦП в освоении математических навыков.

Обоснование актуальности использования наглядных и тактильных материалов в обучении детей с ДЦП коренится в множественности проблем, с которыми сталкиваются эти дети в процессе обучения, особенно в сфере математики. Традиционные методы обучения, ориентированные на абстрактное мышление и визуальное восприятие, зачастую оказываются неэффективными, поскольку не учитывают специфические потребности детей с ДЦП.

Наглядные и тактильные материалы обеспечивают конкретизацию абстрактных математических концепций. Возможность потрогать, увидеть и манипулировать предметами, представляющими числа, формы и отношения, значительно облегчает понимание этих концепций. Например, использование счетных палочек, геометрических фигур из различных материалов или тактильных таблиц с рельефными изображениями позволяет детям с ДЦП ощутить математические понятия физически, что стимулирует их когнитивное развитие и улучшает запоминание.

Тактильное восприятие играет особенно важную роль, поскольку многие дети с ДЦП испытывают трудности с визуальной обработкой информации. Предоставление информации через осязание позволяет обойти эти ограничения и обеспечить доступ к учебному материалу. Кроме того, использование наглядных и тактильных материалов способствует развитию мелкой моторики и зрительно-моторной координации, что является важным для выполнения математических операций и записи решений.

Внедрение наглядных и тактильных материалов в обучение математике детей с ДЦП не только повышает их успеваемость, но и способствует развитию самостоятельности, уверенности в себе и мотивации к обучению. Создание мультисенсорной учебной среды, где дети могут активно взаимодействовать с учебным материалом, является ключевым фактором успешной адаптации и интеграции этих детей в образовательный процесс.

Дидактический материал «Нумикон» представляет собой инновационный подход к обучению математике детей с особыми образовательными потребностями, в частности, с ДЦП.

Нумикон — это математический набор, разработанный в Великобритании в конце 1990-х годов командой специалистов под руководством Романа Ирвина и Патриции Нерес. Теоретической основой Нумикона является концепция конкретных операций Жана Пиаже, подчеркивающая важность опоры на наглядные материалы и практические действия в процессе обучения.

В основе Нумикона лежит структурированная система разноцветных пластиковых форм, каждая из которых соответствует определенному числу от 1 до 10. Каждая форма имеет уникальное количество отверстий, что позволяет визуально и тактильно воспринимать числовые значения.

Принципы работы с Нумиконом основываются на мультисенсорном подходе. Дети учатся распознавать числа не только визуально, но и тактильно, осяпывая формы и считая отверстия. Это особенно важно для детей

с ДЦП, у которых могут быть нарушения зрения или проблемы с восприятием визуальной информации. Кроме того, работа с формами Нумикона способствует развитию мелкой моторики и зрительно-моторной координации.

Обучение математике с использованием Нумикона предполагает последовательное освоение ряда этапов, каждый из которых направлен на формирование определенных математических навыков и представлений.

Этап 1: Знакомство с формами Нумикона, соотнесение формы и числа. На этом этапе дети знакомятся с формами Нумикона, учатся различать их по цвету и размеру, а также устанавливают соответствие между каждой формой и определенным числом. Используются упражнения на сопоставление формы и числовой карточки, ощупывание формы и называние соответствующего числа, сортировку форм по числовому значению. Цель этапа — заложить основу для визуального и тактильного восприятия чисел.

Этап 2: Счет с использованием форм Нумикона. Дети учатся считать предметы, сопоставляя их с формами Нумикона. Используются упражнения на выкладывание форм в ряд в соответствии с числовой последовательностью, счет предметов и сопоставление их с соответствующей формой Нумикона, отсчет заданного количества форм. Цель — развить навыки счета и понимание числовой последовательности.

Этап 3: Сравнение чисел с использованием форм Нумикона. Дети учатся сравнивать числа, используя формы Нумикона как визуальный инструмент. Используются упражнения на сопоставление двух форм и определение, какая из них больше или меньше, выкладывание форм в порядке возрастания или убывания, решение задач на сравнение количества. Цель — развить навыки сравнения и понимание отношений «больше», «меньше» и «равно».

Этап 4: Состав числа с использованием форм Нумикона. Дети учатся раскладывать числа на составляющие, используя формы Нумикона как наглядное представление. Используются упражнения на составление одной формы из нескольких меньших, разложение одной формы на несколько меньших, решение задач на состав числа. Цель — развить понимание состава числа и подготовить к выполнению арифметических операций.

Этап 5: Решение простых арифметических задач с использованием Нумикона. Дети учатся решать простые арифметические задачи на сложение и вычитание, используя формы Нумикона как инструмент для визуализации и решения задач. Используются упражнения на сложение двух форм вместе, вычитание одной формы из другой, решение текстовых задач с использованием форм Нумикона. Цель — применить полученные знания и навыки на практике.

Преимущества Нумикона как средства обучения математике для детей с особыми образовательными потребностями многочисленны. Во-первых, он делает абстрактные математические понятия более конкретными и понятными. Во-вторых, он обеспечивает мультисенсорный подход, который активизирует различные каналы

восприятия информации. В-третьих, он способствует развитию когнитивных навыков, таких как счет, сравнение, классификация и логическое мышление. Наконец, Нумикон создает положительный эмоциональный опыт обучения математике, повышает мотивацию и уверенность в себе у детей с ДЦП.

Использование Нумикона способствует развитию у детей с ДЦП умения соотносить число и количество, оперировать численными значениями и выполнять простые арифметические действия. Благодаря тактильному взаимодействию с формами Нумикона, дети получают возможность лучше понять структуру числа, его состав и взаимосвязь с другими числами. Визуализация числовых соотношений с помощью разноцветных форм делает процесс обучения более привлекательным и понятным.

Практическое применение Нумикона позволяет разработать индивидуальные образовательные программы, учитывающие особенности каждого ребенка с ДЦП. Использование различных видов деятельности, таких как сортировка форм, составление числовых рядов, решение задач на сложение и вычитание, позволяет эффективно развивать количественные представления и формировать позитивное отношение к математике.

Внедрение Нумикона в образовательную практику требует комплексного подхода, включающего обучение педагогов, адаптацию учебных материалов и создание благоприятной образовательной среды. Однако, потенциальные выгоды от использования данного инструмента в развитии математических навыков у детей с ДЦП несомненно оправдывают усилия.

Литература:

1. Антропова, Т. В. Особенности обучения математике детей с ДЦП (из опыта работы) / Т. В. Антропова. — Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2018 г.). — Казань: Молодой ученый, 2018. — С. С. 1–3.
2. Бурдюк, Н. С. Особенности в обучении математике у учащихся с ДЦП / Н. С. Бурдюк. — Текст: непосредственный // Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья.. — 2016. — № 3. — С. С.26–29.
3. Сошникова, Т. В. Обучение детей ДЦП математике в условиях интегрированного (инклюзивного) образования / Т. В. Сошникова. — Текст: непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № Т.13. — С. 4181–4185.
4. Стальгорова, Е. И. Система «Нумикон» / Е. И. Стальгорова. — Текст: непосредственный // Синдром Дауна. XXI век. — 2010. — № 1(4). — С. 46–50.
5. Что такое Нумикон. — Текст: электронный // Нумикон: [сайт]. — URL: <https://www.numicon.ru> (дата обращения: 04.01.2026).

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Жанровое разнообразие и классификация мемуаров

Волобуева Екатерина Юрьевна, студент магистратуры
Курский государственный университет

Мемуары являются особым литературным жанром. Они стоят на стыке истории, культуры и искусства. Мемуарный жанр представляет собой воспоминания и личные свидетельства автора о жизни, исторических событиях или эпохах, в которых он участвовал или вовсе был очевидцем. В отличие от автобиографичных текстов, которые охватывают весь жизненный путь, истинные мемуары обычно сосредоточены лишь на конкретных событиях, периодах или темах, передавая субъективное восприятие автора. И лишь благодаря своему личностному характеру, мемуары служат ценнейшим источником для историков, культурологов и литературоведов. Кроме того, мемуарные тексты также являются важным средством сохранения памяти прошедших событий и традиций. В рамках своего жанрового разнообразия мемуары отличаются по многим факторам. Это содержание, форма, стиль и цели, что обуславливает многогранность, разнообразие и богатство мемуарных текстов. В литературе существует очень много различных типов мемуаров. Их классификация и разнообразие просто огромны. Все многообразие мемуарных текстов несет особую смысловую нагрузку, свой определенный смысл, который они доносят до читателя. Такое жанровое разнообразие можно связать с синтетической природой мемуарных текстов, стремлением писателей найти собственные формы для выражения себя. [1, с 4]

К любой классификации мемуарных текстов нужен определенный, комплексный подход. При отнесении мемуаров к определенным классам и видам необходимо опираться на современные научные принципы и источники. Данный признак может означать только то, что классификация мемуаров — не столько техническое упорядочивание, сколько метод научного познания. Через разделение мемуарных текстов на группы мы можем лучше понять их суть, место в культуре и связь с другими феноменами. Для этого нам необходимо чётко различать три важнейших уровня классификации: тип, род, а также вид. Классификация является системным инструментом. Сначала нам необходимо определить общую природу всех текстов как культурных артефактов (определить их род

и тип). А затем, уже через выявление специфических черт текста, мы точно отделяем мемуары от дневников и автобиографий, а дневники — от писем (их вид). [2] Такой подход позволяет нам не просто разложить документы по полочкам, но также глубже понять цели их создания, степень их достоверности и уникальную ценность каждого вида для исследователя.

Мемуарную литературу можно классифицировать различными способами. Первое, о чем можно подумать в классификации мемуаров — это, конечно же, исторический период. Это те произведения, которые сосредоточены на описании конкретных исторических событий, например, войн, революций, политических кризисов, социальных перемен, историй великих людей и ученых. Автор же в таких произведениях выступает как очевидец или участник данных событий, передает свои личные впечатления, чувства, оценки. Такие мемуары помогают понять нам исторические эпохи «изнутри», увидеть события глазами человека, непосредственно вовлеченного в них. Мы можем понять, как происходило то или иное событие, каковы были его причины и сто этому предшествовало. Примерами могут послужить воспоминания участников Великой Отечественной войны или же революционных событий. Они служат мостом между нами и событиями далекого прошлого. Благодаря этому мы можем узнать из первых уст, какой была жизнь во время революции или Великой Отечественной Войны. Отсюда еще можно разделить мемуары на древние, которые сохранились в виде автобиографических текстов, записей и рассказов, созданных в Древней Греции, Риме, Египте. Примерами могут послужить автобиография Платона, а также воспоминания древних историков. [3]. Они нередко имели религиозную или философскую направленность. А также средневековые мемуары. Они связаны с духовной жизнью, религиозными переживаниями, духовными исканиями. Религиозные монахи и духовные лидеры писали о своей духовной практике, обретениях, духовных муках. Они часто имели морализаторский характер.

И также немаловажно затронуть новое и современное время. Это наиболее разнообразная категория, включа-

ющая мемуары известных деятелей культуры, политики, военных, ученых. В эпоху Нового времени мемуары приобретают черты более художественного и публицистического стиля, расширяется их тематика и формы.

Жанровое многообразие мемуаров обусловлено их исторической, культурной и личностной природой. Они могут служить не только источником личной и семейной памяти, но и ценным историческим документом, отражающим эпохи, социальные отношения, идеи и ценности. Классификация по содержанию, форме, времени и цели помогает лучше понять их особенности и роль в литературе, истории и культуре. В современном мире мемуары продолжают развиваться, объединяя личное и общественное, художественное и документальное, что делает их важной частью духовного наследия человечества.

Главное место в жанровом разнообразии мемуаров все же занимают личные мемуары. Личные мемуары — это воспоминания, в которых автор делится сведениями и информацией, какими-либо событиями о собственной жизни, событиях в семье, дружеских отношениях, детских и юношеских переживаниях. Такие мемуары могут включать описание как каких-либо семейных традиций, бытовых деталей, так и личных достижений и неудач. Они позволяют читателю проследить развитие личности, понять внутренний мир автора, его ценности и взгляды. Примером могут послужить воспоминания писателей или известных деятелей о детстве, юности, семейных традициях.

Есть и еще один вид мемуаров, которые подразумевают под собой описание и оценку событий. Это публицистические мемуары. Публицистические мемуары предназначены для размышлений о социальной, политической и культурной ситуации. Автор в них выражает свои мнения, идеи и оценки, поднимает важные общественные вопросы. Такие мемуары могут содержать критические разборы, обращения к читателям, пропагандистские идеи. Они служат средством формирования общественного мнения и могут иметь ярко выраженную политическую направленность. Не менее важны и похожи на личностные мемуары дневниковые мемуары. Это записи, сделанные автором в виде дневника или записных книжек. Они обычно ведутся в режиме реального времени или вскоре после событий. Такие мемуары отличаются непосредственностью, искренностью и оперативностью. В них фиксируются текущие мысли, чувства, наблюдения. Например, дневники известных политиков или художников. В них они могут описывать и свои ощущения, какие-то рассказы, так же и уже прошедшие в их жизни события.

Рассказовые мемуары — Это более развернутые произведения, оформленные в форме автобиографии или воспоминаний с художественными приёмами. Они могут включать описание событий, диалоги, описание окружающей среды, эмоциональные оценки. Рассказовые мемуары позволяют автору создать более образный и насыщенный рассказ о своей жизни или определённых событиях.

Эссеистические мемуары — Это форма, в которой автор использует размышления, философские рассуждения, анализ событий, часто вставляя личные переживания. Стиль таких мемуаров свободен, они могут содержать литературные отступления, метафоры и образы. Они характерны для писателей-философов или мыслителей.

Памятные мемуары — Основная задача — сохранить память о людях, событиях, эпохах. Такие мемуары часто создаются для потомков, историков или широкой публики. Они помогают сохранить национальную память, передать опыт и ценности.

Также существует и особый вид мемуаров — обличительные мемуары. Обличительные мемуары — это особый жанр мемуаров, в которых автор не только делится своими воспоминаниями, но и активно выступает с критикой, разоблачением, осуждением определенных явлений, личностей или событий. Этот жанр служит средством борьбы с неправдой, коррупцией, моральными и социальными недостатками, а также выражением гражданской позиции автора. Цель — разоблачение негативных явлений, критика власти, коррупции, социальной несправедливости. Такие произведения часто являются формой гражданской позиции автора, могут иметь политическую направленность. Пример — мемуары революционеров или диссидентов.

Образовательные и просветительские мемуары создаются с целью научить, вдохновить, а также поделиться уроками жизни. В них автор подчеркивает всю важность определённых ценностей, делится жизненным опытом, даёт советы. Такие мемуары могут иметь мотивационный характер.

Обратимся к еще одному источнику классификации мемуаров. Рассмотрим работу известного русского исследователя Вадима Вадимовича Кабанова. Работа была посвящена анализу воспоминаний, которые были созданы в период существования СССР. Исследование предлагает особенно подробную систему различения различных подвидов мемуаров. [12, с. 48] Оно учитывает не только внешнее оформление текста, но и целый комплекс различных дополнительных критериев, которые далеко не всегда легко поддаются строгой классификации ввиду их большого разнообразия. В своей классификации учёный не ограничивался традиционными рамками жанра. Согласно его подходу, к традиционным видам мемуаров добавляются специфические, которые были сформированы главным образом к концу прошлого столетия. Рассмотрим, что выделяется среди этих видов. В первую очередь, это краткие, или иначе «мини-воспоминания». Такими мини-воспоминаниями называются тексты малого формата, зачастую публиковавшиеся в журналах и газетах.

Кроме того, существует и другая, «Лагерная проза», которая стала отдельным видом литературы, чьи авторы — люди, прошедшие через репрессии и систему исправительных учреждений ГУЛАГа). [4].

Устные свидетельства (истории) по классификации В.В. Кабанова фиксировали личный опыт выживания в самых экстремальных условиях. Отдельно выделяется историче-

ские интервью — записи бесед с участниками событий — особо выделяет такое явление, как устные мемуары (устная история). Основанием для «особых нарративов» зачастую служат народные предания и непроверенные разговоры.

Отсюда мы можем сделать вывод о том, что жанровое разнообразие мемуаров — прямое следствие их пограничной сущности, которая сочетает в себе личный опыт, художественное осмысление, документальную точность.

Литература:

1. Лихачев Д. С. Текстология. — Л., 1983.
2. Гинзбург Л. Я. О психологической прозе. — Л., 1977.
3. Эйхенбаум Б. М. О прозе. — Л., 1969.
4. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М., 1970.
5. История русской мемуаристики. Хрестоматия / Сост. А. Г. Тартаковский. — М., 1991.
6. Лунгина Л. Подстрочник. Жизнь Лилианны Лунгиной, рассказанная ею в фильме Олега Дормана. — М., 2010.
7. Ступникова Т. Ничего кроме правды. Нюрнбергский процесс. Воспоминания переводчика. — М., 2005.
8. Тартаковский А. Г. Русская мемуаристика XVIII — первой половины XIX века. — М., 1991.
9. Пушкирев Л. Н. Классификация русских письменных источников по отечественной истории. — М., 1975.
10. Пронштейн А. П. Методика исторического источниковедения. — Ростов н/Д., 1976.
11. Репина Л. П. «Новая историческая наука» и социальная история. — М., 1998.
12. Гуревич А. Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». — М., 1993.
13. Медушевская О. М. Теория и методология когнитивной истории. — М., 2008.
14. Подгорский А. В. Английская мемуаристика XVII века: проблема жанра // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. — 2005. — № 3.
15. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. — М., 2004.

Любая классификация неизбежно является условной, она не всегда бывает точной. Это связано с тем, что в одном и том же произведении могут одновременно сочетаться черты абсолютно разных типов. Но именно систематизация позволяет нам выявить главные стратегии авторского высказывания, понять специфику отбора интерпретации материала, а в конечном итоге — адекватно оценить познавательный и культурный потенциал каждого конкретного мемуарного текста.

Характерные черты индивидуального стиля Джека Лондона

Гусейнова Гюльнара Теймуровна, студент;

Багамаева Патимат Багамаевна, студент

Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова (г. Махачкала)

Статья посвящена лингвостилистическому анализу индивидуального стиля Джека Лондона на материале его художественной прозы. Рассматривается индивидуальный стиль как система устойчивых языковых средств, отражающих языковую личность автора и его картину мира. Анализируются лексические, синтаксические и стилистические особенности прозы Лондона, включая конкретность лексики, природно-зоологическую образность, а также функциональное использование метафоры, гиперболы, антитезы и олицетворения.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, лингвостилистика, Джек Лондон, стилистические приёмы.

Изучение индивидуального стиля автора занимает важное место в современной лингвистике и стилистике художественного текста, поскольку позволяет выявить особенности языковой личности писателя и специфику его художественного мышления. Анализ индивидуального стиля даёт возможность проанализировать закономерность отбора и организации языковых средств, а также установить связь между языком произведения и авторской картиной мира. Индивидуальный

стиль представляет собой систему языковых средств, обусловленных художественным замыслом автора и его эстетическими установками [7, с. 42–44]. В рамках лингвистической поэтики индивидуальный стиль рассматривается как один из ключевых факторов формирования художественного смысла текста. Особый интерес в этом отношении представляет творчество Джека Лондона, чьи произведения отличаются высокой степенью стилистической целостности и узнаваемости.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что творчество Джека Лондона, несмотря на его широкую популярность и значительное влияние на развитие англоязычной литературы начала XX века, чаще всего анализируется с литературоведческих и философских позиций. Между тем лингвостилистический аспект его прозы остаётся недостаточно систематизированным. Изучение индивидуального стиля писателя позволяет глубже понять механизмы художественного воздействия его текстов и выявить языковые средства, обеспечивающие их выразительность и эмоциональную напряжённость. Целью данной статьи является выявление и описание основных лексических, синтаксических и стилистических особенностей индивидуального стиля Джека Лондона на материале его художественных произведений.

В современной лингвистике индивидуальный стиль автора определяется как совокупность устойчивых языковых признаков, проявляющихся на различных уровнях текста и формирующих целостную систему. Индивидуальный стиль является отражением языковой личности автора и его способа концептуализации мира [6, с. 67–69]. А также индивидуальный стиль формируется во взаимодействии общезыковой нормы, функционального стиля и индивидуального авторского выбора [8, с. 21–23]. Таким образом, анализ индивидуального стиля предполагает комплексный подход, включающий исследование лексики, синтаксиса и стилистических приёмов.

Одной из наиболее характерных черт индивидуального стиля Джека Лондона является преобладание конкретной и предметной лексики. Писатель избегает абстрактных рассуждений, передавая смысл через физические ощущения и материально воспринимаемые реалии. В рассказе *To Build a Fire* холод становится центральным образом повествования: “*The cold of space smote the unprotected tip of the planet*” [4, с. 138]. В переводе: «Космический холод ударил по незащищённой окраине планеты». Использование метафоры *smote*, которая использована в переносном значении и усиливает ощущение космического воздействия среды на человека и подчёркивает её враждебность, а такие эпитеты, как «*The cold of space*», «*the unprotected tip*» усиливают образность и драматизм.

В романе Джека Лондона *The Star Rover* значительную роль играет метафоричность авторского мышления, направленная на художественное осмысление предельного физического и психического страдания героя. Так, приём метафоры используется для передачи боли как разрушительной силы: “*Pain was a red-hot iron thrust through my brain*” [3 с. 34]. В переводе: «Боль была подобна раскалённому железу, вонзённому мне в мозг». В данном высказывании боль уподобляется раскалённому железу, вонзающемуся в мозг, что подчёркивает не только интенсивность физических мучений, но и их вторжение в сознание персонажа. Согласно определению метафоры как скрытого сравнения, основанного на переносе значения по сходству, данный приём выполняет не только изобразительную, но и оценочную функцию, усиливая эмоциональное воздействие художественного текста [8 с. 127].

Не менее выразительным является приём гиперболы, посредством которого Лондон передаёт субъективное ощущение бесконечности страданий: “*I had suffered a thousand deaths*” [3 с. 41]. В переводе: «Я пережил тысячу смертей». Очевидное преувеличение количества «смертей» служит средством эмоционального воздействия на читателя и подчёркивает крайнюю степень истощения героя. Гипербола используется в художественной речи для передачи предельной интенсивности эмоционального состояния персонажа, что полностью соответствует функции данного приёма в анализируемом эпизоде [6 с. 154].

Ключевым стилистическим и идейным приёмом романа выступает антитеза, построенная на противопоставлении физического тела и свободного духа: “*My body was bound, but my mind was free*” [3 с. 78]. Перевод: «Моё тело было сковано, но разум оставался свободным». Антитеза основана на контекстуальном противопоставлении логически соотносимых понятий и служит средством раскрытия философского конфликта произведения — противостояния телесного и духовного начал [8 с. 168].

Таким образом, использование метафоры, гиперболы и антитезы в романе *The Star Rover* способствует созданию напряжённого психологического пространства и позволяет Джеку Лондону выразить протест против насилия над личностью, утверждая идею духовной свободы человека даже в условиях крайнего физического подавления.

Значительное место в индивидуальном стиле Джека Лондона занимает природно-зоологическая лексика, особенно в произведениях северного цикла. Мир природы в его текстах выступает не фоном, а активным участником действия. В романе *The Call of the Wild* внутреннее перерождение главного героя описывается следующим образом: “*The dominant primordial beast was strong in Buck*” [2, с. 45]. Перевод: «Первобытный зверь-вожак был силен в Бэке». Метафора *primordial beast* представляют и символизируют инстинктивное, первобытное начало. Они отражают идею возвращения к первобытным законам существования и представляют отдельную сущность внутри главного героя.

В романе *White Fang* природно-зоологическая лексика используется для описания не только внешнего мира, но и внутреннего состояния персонажей, что подчёркивает размытость границы между человеком и зверем [5, с. 72–74]. Это усиливает философскую направленность текста и отражает социал-дарвинистские взгляды автора.

Речь персонажей в произведениях Джека Лондона характеризуется использованием разговорной и сниженной лексики, что позволяет точно передать социальную среду и психологическое состояние героев. В романе *White Fang* встречается реплика: “*Damn it all! We can’t stand here all day*” [5, с. 118]. В переводе: «Чёрт возьми! Мы не можем торчать здесь весь день». В первой части данного предложения автор использовал междометное выражение один из стилистических приемов, который передает и используется для передачи негодования и возмущения. Во второй же части автор приукрасил предложение с помощью метафоры. С данным случае слово «торчать» передает значение

«стоять или находиться где-либо, пребывать». Подобные выражения усиливают реалистичность диалогов и передают эмоциональное напряжение ситуации.

Синтаксис прозы Джека Лондона отличается простотой и лаконичностью. Преобладают короткие, грамматически простые предложения, создающие высокий темп повествования. Как отмечает И. В. Арнольд, подобная синтаксическая организация усиливает динамичность и экспрессивность художественного текста [6, с. 112–114]. В рассказе *To Build a Fire* кульминационный момент передается через цепочку кратких предложений с использованием такой стилистической фигуры, как асиндетон (намеренный пропуск союзов): “*The fire was out. The cold was supreme. The man was losing the battle*” [4, с. 145]. Перевод: «Огонь погас. Холод торжествовал. Человек проигрывал эту борьбу». Использование нисходящей градации в данных предложениях усиливает перед читателем безвыходность всего положения.

Характерной чертой индивидуального Джека Лондона является активное использование полисиндетона (повтор союза). Например: “*He ran on, and the snow flew, and his breath whistled in his throat*” [4, с. 142]. В переводе: «Он бежал дальше, и снег летел, и дыхание свистело в горле». Повтор союза *and* создаёт ритмичность и передаёт физическое напряжение героя.

Среди стилистических приёмов особое место занимает олицетворение природы. В рассказе *To Build a Fire* мороз

описывается следующим образом: “*The frost bit deeply into his flesh*” [4, с. 140]. Перевод: «Мороз глубоко впился в его плоть». Природное явление наделяется чертами живого существа, что подчёркивает конфликт человека и окружающей среды. Подобные приёмы формируют образ природы как враждебной силы и усиливают трагизм повествования.

В целом индивидуальный стиль Джека Лондона характеризуется минимализмом выразительных средств. Автор избегает избыточной декоративности, а тропы и фигуры речи используются функционально и подчинены задаче развития действия. Языковая организация текста тесно связана с философскими взглядами писателя и отражает идеи социал-дарвинизма, что отмечается в работах по стилистике художественной прозы [1, с. 189–192].

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что индивидуальный стиль Джека Лондона отличается конкретностью лексики, простотой и динамичностью синтаксиса, а также функциональным использованием стилистических приёмов. Индивидуальный стиль писателя формируется под влиянием его мировоззренческих установок и направлен на изображение человека в экстремальных условиях существования. Язык произведений Лондона выступает как средство передачи напряжённого и драматичного человеческого опыта, что делает его прозу выразительной и эмоционально насыщенной.

Литература:

1. Leech G., Short M. *Style in Fiction*. — London: Pearson, 2007. — 404 p.
2. London J. *The Call of the Wild*. — New York: Macmillan, 1903. — 232 p.
3. London J. *The Star Rover*. — London: Penguin Classics, 2008. — 304 p.
4. London J. *To Build a Fire // Selected Short Stories*. — New York: Penguin Books, 2009. — P. 135–148.
5. London J. *White Fang*. — New York: Macmillan, 1906. — 298 p.
6. Арнольд И. В. *Стилистика. Современный английский язык*. — М.: Флинта, 2012. — 384 с.
7. Виноградов В. В. *О языке художественной литературы*. — М.: Наука, 1980. — 360 с.
8. Гальперин И. Р. *Стилистика английского языка*. — М.: Высшая школа, 2007. — 336 с.

Сопоставительный анализ фразеологизмов с именами собственными в русском и английском языках и стратегии их перевода

Назарова Анна Олеговна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В статье представлен сопоставительный лингвокультурологический анализ русских и английских фразеологизмов, содержащих имена собственные. На материале корпуса из 120 фразеологических единиц исследуются источники их происхождения, структурные модели и ключевые стратегии перевода. Центральное внимание уделяется национально-культурной специфике, которая проявляется в выборе имен-прототипов и формировании образной основы. Исследование подтверждает, что фразеология выступает «зеркалом» национального менталитета, совмещающая в себе как универсальные, так и уникальные для каждой культуры черты.

Ключевые слова: фразеология, имя собственное, антропоним, лингвокультурология, сопоставительный анализ, русский язык, английский язык, перевод, национально-культурная специфика.

Введение

Фразеологизмы с именами собственными (ИС) представляют собой особый пласт языка, в котором лексикализован сложный комплекс культурно-исторических, социальных и психологических ассоциаций. Как отмечают исследователи, идиоматичная система языка постоянно совершенствуется и пополняется, отражая изменения в национальном сознании [8, с. 28]. Такие единицы, с одной стороны, часто оказываются лакунарными для носителей иной культуры, а с другой — служат ключом к пониманию национальной картины мира. Целью данного исследования является выявление структурных, семантических и культурологических параллелей и различий между русскими и английскими фразеологизмами

с ИС на основе корпуса, составленного из 120 единиц (по 60 для каждого языка). Задачи исследования:

- 1) классифицировать идиомы по источнику происхождения имени и структурно-грамматическим типам;
- 2) рассмотреть основные стратегии перевода, опираясь на классификации переводческих трансформаций;
- 3) определить ключевые культурные доминанты.

Источники происхождения фразеологизмов

Анализ происхождения фразеологизмов с именами собственными выявил ключевые источники имен-прототипов. Данные, представленные в Таблице 1, показывают, какие культурные пласты являются наиболее значимыми для русского и английского языков.

Таблица 1. Распределение фразеологизмов по источникам происхождения

Категория	Английский язык (кол-во/ %)	Русский язык (кол-во/ %)	Примеры
Обычные имена	24 (40 %)	13 (21.7 %)	Every Tom, Dick and Harry; Plain Jane; Smart Alec / Ваньку валять; Любопытная Варвара; По Сеньке и шапка
Исторические личности	9 (15 %)	10 (16.7 %)	Rich as Croesus; Meet one's Waterloo / Мамаево побоище; Колумбово яйцо; Аннибалова клятва
Священные тексты (Библия)	8 (13.3 %)	9 (15 %)	Judas kiss; Doubting Thomas; Patience of Job / Фома неверующий; Терпение Иова; Валаамова ослица
Выдуманные персонажи	8 (13.3 %)	8 (13.3 %)	Alice in Wonderland; Walter Mitty; Man Friday / Тришкин кафтан; А Васька слушает, да ест; Царевна Несмеяна
Греческая мифология	6 (10 %)	14 (23.3 %)	Achilles' heel; Pandora's box; Herculean task / Ахиллесова пята; Ящик Пандоры; Сизифов труд; Нить Ариадны
Топонимы	5 (8.3 %)	4 (6.7 %)	Carry coals to Newcastle; French leave / Ехать в Тулу со своим самоваром; Галопом по Европам

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы:

— В английском языке абсолютно доминирует категория обычных имен (40 %). Такие имена (Tom, Dick, Harry, Jack, Jane) выступают как социальные архетипы, маркируя «типичного» человека, новичка, всезнайку или простака. Это свидетельствует о тенденции к генерализации и социальной типизации, о фразеологизмах как отражении «увлечений и ежедневных занятий обычных людей» [8, с. 29].

— В русском языке ведущей категорией является греческая мифология (23.3 %), что указывает на глубокую культурную рецепцию античного наследия. При этом заметен пласт исконно русских исторических (Мамай, Юрьев день) и фольклорно-литературных (Тришка, Варвара) имен, что подчеркивает значение национального исторического нарратива и афористичности.

— Универсальными для обоих языков являются библейский и мифологический источники, обеспечивающие основу для прямых калек (Achilles' heel — Ахиллесова пята; Judas kiss — Поцелуй Иуды), что подтверждает тезис о наличии интернационального пласта фразеологии [8, с. 30].

Структурно-грамматические типы фразеологических единиц

Сопоставление структурной организации фразеологизмов выявляет сходства и различия в грамматическом строе языков, а также связь с невербальными компонентами коммуникации. В русской фразеологической традиции [5], фразеологизмы классифицируются по синтаксическим моделям: сочетания слов (с иголки), словосочетания (краеугольный камень), простые предложения (плевать не стоит) и части сложных предложений (как из-под земли вырос). Схожую классификацию можно применить и к ФЕ с именами собственными.

Стратегии перевода

Анализ переводческих соответствий позволяет выделить несколько стратегий, подробно описанных в теории перевода ФЕ [8, с. 29–30; 3]. Особую сложность представляют фразеологизмы, обладающие устойчивостью компонентного состава, но допускающие варьирования (лексического, морфологического, количественного) [5, с. 17]. Например, русский

Таблица 2. Структурные типы фразеологизмов с ИС

Тип связи	Английские примеры	Русские примеры	Комментарий
Атрибутивная (согласование)	Smart Alec, Doubting Thomas, Herculean task	Ахиллесова пята, Сизифов труд, Тришкин кафтан	Наиболее продуктивный тип в обоих языках. Соответствует принципу слитности значения и неразложимости идиомы [4, с. 45]
Управление	Sword of Damocles, Patience of Job	Нить Ариадны, Ящик Пандоры	Распространенная модель для имен мифологических и библейских персонажей, актуализирующая связь объекта и его владельца
Глагольная (предикативная)	Meet one's Waterloo, Take the Mickey	Петь Лазаря, Открыть Америку	Выражают действие, связанное с именем-прототипом. Часто обладают высокой экспрессивностью
Полные предложения	All work and no play makes Jack a dull boy	А Васька слушает, да ест; Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!	В русском языке данная группа более многочисленна и часто восходит к пословицам и цитатам из литературных произведений, выполняя не только номинативную, но и поучительную функцию

фразеологизм *до самой могилы (гробовой доски)* имеет варианты, что требует от переводчика внимания к контексту.

1. Прямой перевод (калькирование): применяется для единиц, имеющих общий культурный источник. *Pandora's box* — Ящик Пандоры; *Sword of Damocles* — Дамоклов меч; *Doubting Thomas* — Фома неверующий. Это метод «с абсолютным сохранением иноязычного вида» [8, с. 30].

2. Эквивалентный перевод: используется, когда прямое калькирование невозможно. При этом может меняться образ, но сохраняется семантика. *French leave* — Уйти по-английски (смена национального стереотипа); *Carry coals to Newcastle* — Ехать в Тулу со своим самоваром (замена культурной реалии).

3. Описательный перевод: применяется к идиомам, не имеющим аналога. *Bob's your uncle* — И дело в шляпе/Всё просто; *Billy-no-mates* — Человек без друзей. Данный метод соотносится со «снятием образности» [8, с. 30], что ведет к потере экспрессивности.

4. Лексический перевод (конкретизация/генерализация): *Benjamin of the family* — Любимчик/Младшенький.

Наиболее сложными для перевода являются идиомы, основанные на уникальных культурных реалиях или исторических событиях, а также единицы с обычными именами, не несущими стойкой коннотации в другом языке. Успех перевода зависит не только от знания системы, но и от умения переводчика провести лингвокультурологический анализ и выбрать адекватную контексту трансформацию [1, с. 2]. В этом могут помочь специализированные фразеологические словари, в том числе исторические и идеографические, которые не только толкуют значения, но и дают культурологический комментарий [5, с. 13–15].

Культурно-национальная специфика образов

Имена-прототипы актуализируют различные пласты национального сознания и системы ценностей, что является предметом изучения лингвокультурологии [6]. Рус-

ские фразеологизмы часто антропоцентричны и несут яркую коннотативность (эмоциональность, экспрессивность, оценочность) [5, с. 10–11]. Это в полной мере относится и к ФЕ с именами собственными.

— Английская культура показывает через ФЕ: социальные отношения и типы (*Keeping up with the Joneses* — социальное соревнование и материальный успех), историю колониализма и мореплавания (*Between the devil and the deep blue sea*), парламентскую традицию и фамильярность (*Toe the (party) line*, *Bob's your uncle*).

— Русская культура отражает: глубокую связь с православием и библейскими сюжетами (*Валаамова ослица*, *Петь Лазаря*), трагические страницы коллективной истории (*Мамаево нашествие*, *Юрьев день*), сатирическое осмысление социальных пороков через литературу и фольклор (*Демьянова уха*, *Филькина грамота*). Русские фразеологизмы аккумулируют нравственные ценности народа, резко осуждая такие качества, как лицемерие (*кривить душой*), лживость (*втирать очки*), безответственность (*умывать руки*) и возвеличивая трудолюбие, самопожертвование, смелость [5, с. 22–23].

Важно отметить, что путем сопоставительного анализа мы также выявили особенности механизмов создания архетипов в русском и английском языках. В английском языке обычное имя (Jack, John) легко становится нарицательным для обозначения типажа, в то время как в русском языке для этого чаще используется имя с яркой негативной или комической коннотацией из истории или литературы (Тришка, Фома, Варвара).

Заключение

Проведенный сопоставительный анализ подтвердил, что фразеологизмы с именами собственными являются концентрированным выражением национально-культурного кода. Несмотря на наличие универсального ядра (античная и библейская мифология), русский и английский языки демонстрируют различные приоритеты в выборе имен-прототипов: социальная типизация и исторический

прагматизм в английском контрастируют с мифопоэтическим восприятием истории и сильной литературно-афористической традицией в русском.

Эти глубинные различия обуславливают специфику структурных моделей и, что наиболее важно, необходимость применения гибкого, творческого подхода при переводе. Переводчик должен владеть не только системой

эквивалентов, но и глубоким пониманием культурного контекста, чтобы выбирать между калькированием, поиском аналога или описательным переводом, минимизируя потерю образности и экспрессии [8; 3]. При этом необходимо учитывать и внутриязыковые особенности фразеологизмов, такие как устойчивость, вариативность и стилистическая окраска [5].

Литература:

1. Иванов, Д. М. Сравнительный анализ фразеологических единиц на базе современной русской и английской литературы / Д. М. Иванов. — Текст: непосредственный // Вестник науки. — 2024. — № 12 (81). — С. 1379–1384.
2. Куличенко, Ю. Н. Сопоставительная характеристика русских и английских жестовых фразеологических единиц / Ю. Н. Куличенко, Е. М. Королевская. — Текст: непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — № 2(68). — С. 109–112.
3. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. — М.: Русский яз., 1984. — 944 с. — Текст: непосредственный.
4. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. — М.: Высшая шк., 1996. — 381 с. — Текст: непосредственный.
5. Радченко, Е. В. Русская фразеология и культура речи: Учебное пособие для самостоятельной работы студентов / Е. В. Радченко. — Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2004. — 28 с. — Текст: непосредственный.
6. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. — М.: Языки русской культуры, 1996. — Текст: непосредственный.
7. Телия, В. Н. Фразеология в контексте культуры / В. Н. Телия. — М.: Языки славянской культуры, 1999. — 336 с. — Текст: непосредственный.
8. Фоменко, Л. Н. Английские фразеологизмы и их место в английском языке / Л. Н. Фоменко, В. Е. Брода, Д. С. Мальцева. — Текст: непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2019. — № 11–3 (38). — С. 28–30.

Положительные эмотивы в английском языке

Панова Анна Сергеевна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Настоящая статья посвящена исследованию положительных эмоциональных выражений в английском языке. Эмотивы представляют собой важную категорию лексики, отражающую позитивные чувства говорящего. Рассматриваются особенности употребления положительной эмоциональной лексики в речи, её семантическое разнообразие и стилистические возможности. Особое внимание уделяется культурному аспекту выражения эмоций в англоязычной среде. Работа представляет интерес для лингвистов, преподавателей английского языка и всех, кто изучает английскую речь с точки зрения межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: положительные эмотивы, межкультурная коммуникация, оценочная лексика, экспрессия, коммуникативная эффективность.

Positive emotives in English

Panova Anna Sergeevna, master's student
Belgorod State National Research University

This article is devoted to the study of positive emotional expressions in English. Emotives are an important vocabulary category that reflects the speaker's positive feelings. The features of the use of positive emotional vocabulary in speech, its semantic diversity and stylistic possibilities are considered. Special attention is paid to the cultural aspect of expressing emotions in the English-speaking environment. The work is of interest to linguists, English language teachers and anyone who studies English from the point of view of intercultural communication.

Keywords: positive emotions, intercultural communication, evaluative vocabulary, expression, communicative effectiveness

Эмотив — единица языка, чаще всего употребляемая при передаче эмоций в письме или устной речи. В основном слушатели или читатели могут встретить их в предложениях, фразах или же словах. В большинстве своём эмотивы — это слова, отражающие эмоции говорящего, которые четко доносят до людей мысль, чей-то взгляд или сущность вопроса и вызывают у них определенные чувства [8, с. 124].

Рассмотрим основные группы положительных эмотивов:

1. Лексические эмотивы (отдельные слова). Эта группа включает слова с изначально заложенной положительной семантикой:

- **joy** (радость);
- **happiness** (счастье);
- **delight** (восторг);
- **gratitude** (благодарность);
- **admiration** (восхищение).

К ним примыкают прилагательные с позитивной окраской:

- **wonderful** (замечательный);
- **fantastic** (фантастический);
- **brilliant** (блестящий);
- **amazing** (удивительный);
- **excellent** (превосходный).

2. Междометия — один из самых экспрессивных способов выражения позитива:

- **Yay!** (Ура!);
- **Hooray!** (Ура!);
- **Hurrah!** (Ура!);
- **Oh, wow!** (О, вау!);
- **Awesome!** (Потрясающе!);
- **Brilliant!** (Блестяще!);
- **Fantastic!** (Фантастически!).

3. Фразеологические эмотивы — устойчивые выражения, передающие положительные эмоции:

- **To be on cloud nine** (быть на седьмом небе от счастья);
- **To be in seventh heaven** (быть в полном восторге);
- **To walk on air** (испытывать эйфорию);
- **To be over the moon** (быть вне себя от радости);
- **To jump for joy** (прыгать от радости).

4. Compliments and praises — специальные речевые формулы для выражения одобрения:

- **You did a great job!** (Ты отлично справился!);
- **That's impressive!** (Это впечатляет!);
- **I'm proud of you!** (Я горжусь тобой!);
- **You're amazing!** (Ты потрясающий!);
- **Well done!** (Молодец!).

5. Вежливые эмотивы — формулы вежливости с позитивной окраской:

- **Thank you so much!** (Большое спасибо!);
- **I appreciate it!** (Я ценю это!);

— **That's very kind of you!** (Это очень мило с вашей стороны!);

— **I'm grateful!** (Я благодарен!).

Использование подобных элементов помогает создать положительный коммуникативный фон, способствующий эффективному взаимодействию участников беседы.

Особенности употребления

1. Контекстуальная зависимость. Значение эмотива может меняться в зависимости от ситуации и интонации. Например, "Great!" может выражать как искренний восторг, так и сарказм.

2. Степень интенсивности. Английский язык предлагает градацию положительных эмоций:

- **good** (хороший) — базовая оценка;
- **great** (отличный) — выше среднего;
- **fantastic** (фантастический) — очень высокая степень;
- **unbelievable** (невероятный) — максимальная интенсивность.

3. Культурные различия. Некоторые эмотивы могут восприниматься иначе в разных англоязычных культурах. Например, в британской традиции сдержаннее используются суперлативы, чем в американской.

4. Стилистическая окраска. Формальный стиль предпочитает нейтральные эмотивы ("I am pleased to inform you..."), разговорный — экспрессивные ("That's awesome!").

Функции положительных эмотивов

1. Эмотивная — непосредственное выражение чувств.
2. Фатическая — установление и поддержание контакта.

3. Оценочная — выражение одобрения или восхищения.

4. Регулятивная — влияние на эмоциональное состояние собеседника.

5. Этикетная — соблюдение норм вежливости.
 Для того чтобы грамотно использовать положительные эмотивы:

1. Соотносите интенсивность выражения с ситуацией (не стоит говорить "That's unbelievable!" о чашке кофе).

2. Учитывайте культурный контекст собеседника.

Важно изучать культурные различия, влияющие на восприятие положительных высказываний иностранцами. Например, американцы склонны к открытому проявлению чувств и часто используют сильные положительные оценки («awesome»), тогда как британцы чаще прибегают к смягчённым формулировкам («quite nice»).

3. Чтобы эмотивы звучали искренне и убедительно, важно согласовывать слова с невербальными сигналами.

Наблюдение за носителями языка (в фильмах, разговорах) и осознанная практика помогут освоить эти нюансы.

Примеры сочетания вербальных и невербальных сигналов

— «**I'm so happy for you!**» → широкая улыбка, глаза сияют, руки слегка приподняты в жесте одобрения, тон высокий и тёплый.

— «**Awesome!**» → громкий возглас, поднятый большой палец, кивок, возможно, хлопок в ладоши.

— «**You did a fantastic job!**» → прямой зрительный контакт, улыбка, лёгкий наклон головы, похлопывание по плечу.

4. Используйте разнообразные эмотивы, чтобы речь не была монотонной.

Положительные эмотивы — важный инструмент английской коммуникации, позволяющий не только выражать эмоции, но и выстраивать гармоничные отношения. Владение этим лексическим пластом делает речь живой, естественной и эмоционально насыщенной. Для изучающих язык рекомендуется постепенно осваивать разные группы эмотивов, начиная с базовых и переходя к более экспрессивным формам.

Исследование положительных эмотивов позволяет глубже понять механизмы формирования эмоциональной окраски речи и способы передачи положительного отношения к окружающему миру. Владение таким арсеналом выражений способствует успешному общению на английском языке и обеспечивает взаимопонимание между людьми разных культур.

Литература:

1. Вежицкая А. Семантика, культура и познание: универсальные человеческие концепции в конфигурациях, специфичных для культуры — Издательство Оксфордского университета, 1992. — 487 с.
2. Лайонс Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Джон Лайонс. — Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 1975. — 356 с.
3. Сребрянская Н. А. Эмотивная лингвистика — перспективное направление лингвистических исследований // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2008. — № 2. — С. 282–284.
4. Толковый словарь обществоведческих терминов. Н. Е. Яценко. 1999. 524 с.
5. Шаронов И. А. Междометия в речи, тексте и словаре. — М.: РГГУ, 2008. — 288 с.
6. Шаховский В. Типы эмотивной лексики / Владимир Шаховский // Вопросы общего языкознания. — 1994. — № 1. — С. 20–25, с. 7.
7. Krasavsky N. A. Emotional concepts in German and Russian lingvokulturah: monograph — Voronezh State Pedagogical University, 2006.
8. Miller G. A. Language and Communication. — New York, 1951. — 304 p.

Трансформации конфуцианской фразы «有朋自远方来, 不亦乐乎» («Разве не радостно, когда друг приезжает издалека?») в цифровую эпоху

Хокконен Елена Александровна, старший преподаватель, руководитель по учебной работе
Ленинградский областной центр восточных языков (г. Гатчина)

В статье анализируется, как классическое конфуцианское высказывание «有朋自远方来, 不亦乐乎» меняет свои функции в современной цифровой среде. Цель работы — показать, что в интернет-коммуникации эта глубокая философская максима утрачивает свое первоначальное дидактическое значение и начинает использоваться как инструмент для самопрезентации, выражения эмоций и привлечения внимания. Метод исследования основан на теории речевых актов [2; 3] и анализе контекста. Результаты демонстрируют системную трансформацию культурного кода: радость от встречи единомышленника становится не целью высказывания, а средством для конструирования социального образа в сети.

Введение

В современном мире классические тексты активно переносятся в цифровое пространство. Этот процесс не сводится к простому цитированию — высказывания меняют свое предназначение, подстраиваясь под новые правила общения [4; 6]. Я хотела бы начать на примере одной из самых известных фраз Конфуция: «有朋自远方来, 不亦乐乎» из первой главы знаменитого конфуцианского трактата «Беседы и суждения». В самом начале есть такие строчки: (子曰: 学而时习

之不亦说乎? 有朋自远方来不亦乐乎? 人不知而不愠不亦君子乎?) Учитель (Конфуций) сказал: «Учиться и ежечасно повторять усвоенное — разве это не радостно? Когда есть близкий по духу друг, прибывший издалека — разве это не весело? Когда люди тебя не знают, а ты не чувствуешь обиды на это — разве тогда ты не совершенный человек?».

«Когда есть близкий по духу друг, прибывший издалека — разве это не весело?» — Изначально она выражала высокую ценность духовной встречи.

Цель исследования — выяснить, какие новые коммуникативные задачи начинает выполнять эта фраза в интернете и какие механизмы лежат в основе такой трансформации. Основным методом выступает прагматический анализ, опирающийся на теорию речевых актов [2; 3].

Исходный смысл: норма и идеал

В «Лунь юе» эта фраза следует за тезисом о радости учения [1, с. 10]. Вместе они образуют идеальную последовательность: внутреннее совершенствование находит завершение во встрече с другом-единомышленником. Слова

«издалека» здесь ключевые — преодоленное расстояние подчеркивает редкость и значимость события, выводя его из бытового в экзистенциальный план. В оригинальном контексте, на мой взгляд, фраза выражала не бытовую эмоцию, а сложную этико-философскую концепцию: высшую социальную радость (乐), проистекающую из встречи двух моральных субъектов, преодолевших длительный путь самосовершенствования (自远方来), и тем самым утверждающую универсальную культурную норму для благородного мужа».

Не просто «друг», а «единомышленник» (朋 réng). В конфуцианской терминологии 朋 — это не приятель для развлечений, а человек, разделяющий те же моральные принципы и устремления к добродетели. Радость порождается не эмоциональной близостью, а встречей двух моральных миров, их резонансом и взаимным подтверждением.

«Издалека» (自远方来 zì yuǎnfāng lái) как испытание. Дистанция — это не просто километры, а метафора трудностей, времени и усилий, которые необходимо преодолеть для такой встречи.

Ярким историческим примером такой встречи может служить фигура Цуя Чжияня, ученого из корейского государства Силла. В эпоху Тан он проделал долгий путь в китайскую столицу, сдал сложнейшие экзамены и стал проводником конфуцианской культуры. Его история воплощает идеал: радость («乐») от такой встречи — это не личная эмоция, а культурное событие, важное для всего сообщества. Риторический вопрос «разве это не радость?» служит не вопросом, а сильным утверждением общей нормы. С точки зрения прагматики, в оригинале это высказывание — утверждение универсальной ценности с дидактической целью: не описать случай, а научить правильному отношению к миру.

Как меняется функция фразы в цифровом пространстве

В среде социальных сетей, где главными ценностями становятся самопрезентация и внимание, классическая максима начинает работать по-новому [5; 6]. Можно выделить три основных типа этой трансформации.

1. Инструмент самопрезентации. В цифровом контексте фраза редко используется для наставления. Чаще всего она сопровождает пост с фотографиями встречи с друзьями. Ее новая цель — не передать мудрость Конфуция, а показать аудитории себя: «Я — человек, у которого есть друзья, и я достаточно культурен, чтобы использовать классическую цитату». Радость становится не смыслом сообщения, а поводом для демонстрации социального статуса и культурной грамотности.

2. Культурно окрашенный «смайлик». В комментариях и коротких репликах фраза теряет глубину и превращается в готовый шаблон для выражения одобрения. Она работает как умный аналог «круто!» или «как здорово!». Пользователь таким образом не только поддерживает автора, но и кратко сигнализирует: «Я узнаю эту цитату, я — свой». Первоначальный глубокий смысл замещается функцией поддержания связи внутри онлайн-сообщества.

3. Хештег для привлечения внимания. Наиболее радикальное изменение происходит, когда фраза становится хештегом (#有朋自远方来). В этой форме она окончательно перестает быть законченным высказыванием. Ее задача — не выразить мысль, а присвоить контенту (фотографии, видео, рекламе) культурный ярлык, чтобы его легче было найти и чтобы он казался значимее. Культурный символ подчиняется технологической логике алгоритмов и погони за просмотрами.

Сопутствующие языковые изменения

Эти смысловые сдвиги сопровождаются изменениями в самом языке:

– Упрощение смысла: остается только поверхностное значение «встреча с другом = хорошо», а философская связь с учением и ценностью преодоления дистанции исчезает.

– Разрыв формы: цельная фраза часто разбивается на части («不亦乐乎!»), используется фрагментарно или смешивается с современным сленгом.

– Визуальное поглощение: текст становится элементом дизайна, накладываясь на красивые картинки. Это превращает его из носителя идеи в декоративный символ, еще больше отдаляя от первоисточника.

Эмпирический анализ: кейсы из социальных медиа

Теоретические выводы о прагматическом перепрофилировании находят подтверждение в реальных примерах из китайских социальных сетей и поисковых систем [5; 6; 7]. Рассмотрим пять кейсов, иллюстрирующих основные типы трансформации.

Кейс 1: Юмористическая редукция



Рис. 1. Пост с юмористическим сопоставлением конфуцианской максимы и названия лекарства «Лювэй Дихуан Вань»

На скриншоте 1 (рис. 1) мы видим пост, где классическая фраза «有朋自远方来不亦乐乎» напрямую сопоставляется с названием известного китайского патентованного лекарства «六味地黄丸» («Пиллюля шести вкусов с реманией»). Автор обыгрывает схожую числовую конструкцию («有朋» / «六味»), создавая каламбур: друзья, которых давно не видели, сравниваются с недостающим ингредиентом в рецепте. Здесь наглядно проявляется семантическая редукция философского содержания до бытовой шутки и синтаксическая гибридизация классики с коммерческим и разговорным дискурсом. Иллокутивная сила (это форма проявления иллокутивного акта — звена в структуре речевого акта, которое указывает на цель, условия и средства её достижения. Понятие введено философом языка Джоном Остиным в рамках теории речевых актов) сдвигается с дидактики к развлечению и созданию остроумного контента.

Кейс 2: Хэштег как поисковый запрос и элемент кликбейта

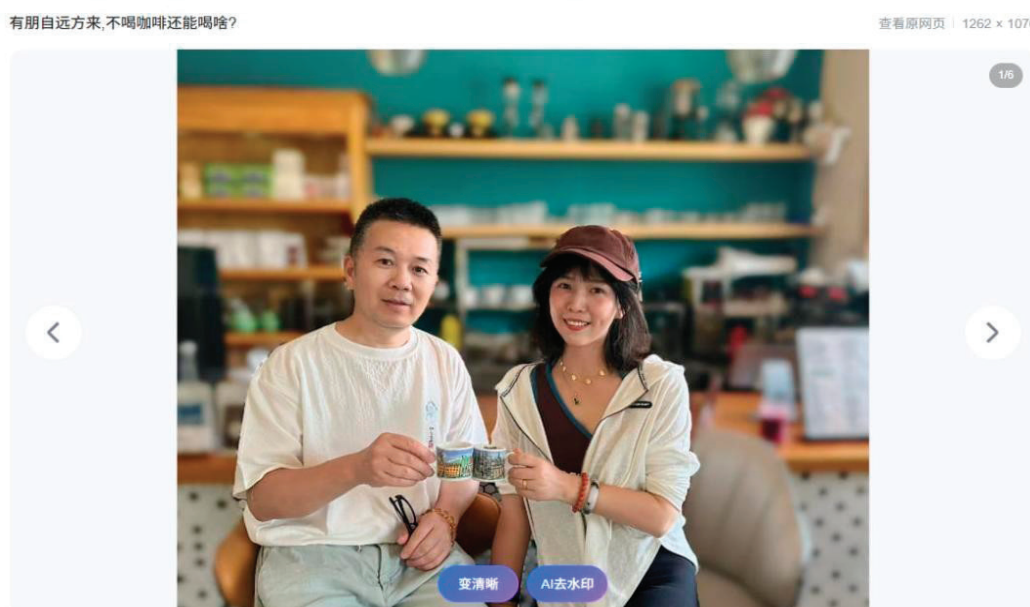


Рис. 2. Результаты поиска по хэштегу #有朋自远方来 в системе Baidu

Скриншот 2 (рис. 2) демонстрирует, как фраза функционирует в поисковой системе Baidu. Хэштег #有朋自远方来 используется как поисковый запрос, а результат выдачи показывает контент, в котором классическая цитата сведена до уровня бытового совета («что пить?»).

Это пример того, как максима становится инструментом для привлечения внимания в коммерческих или развлекательных целях, а ее исходный смысл полностью нейтрализуется алгоритмами поисковой системы [5].

Кейс 3: Хэштег как маркер для гедонистического контента



Рис. 3. Хэштег #有朋自远方来 как метка для контента о дружеской встрече

На скриншоте 3 (рис. 3) хэштег # 有朋自远方来 сопровождается описанием веселой встречи одноклассников с алкоголем (#把酒倒满来个不醉不休 —

«наливай до краёв, будем пить до конца»). Это прямой пример прагматического перепрофилирования: формула, воспевающая духовную радость, становится меткой для контента о дружеской пирушке.

Кейс 4: Хэштег как маркер туристической самопрезентации



Рис. 4. Хэштег #有朋自远方来 в контексте туристического чекина в Гуанчжоу

Скриншот 4 (рис. 4) показывает использование хэштега # 有朋自远方来 в сочетании с сленговым обращением «靓仔们» (красавчики) и глаголом «打卡» (отметиться, сделать чекин). Фраза встраивается в нарратив туристической самопрезентации и потребления опыта. Исходный конфуцианский идеал подменяется демонстрацией модного, гедонистического образа жизни, а классическая цитата служит культурным аксессуаром для такого контента.

Кейс 5: Хэштег в рекламном контексте с прямым призывом к действию



Рис. 5. Хэштег # 有朋自远方来 в рекламном посте с призывом получить «хунбао»

На скриншоте 5 (рис. 5) хэштег #有朋自远方来 соседствует с коммерческим хэштегом #天天领红包 (ежедневно получай красные конверты). Это пример предельной коммерциализации и инструментализации культурного кода. Классическая максима используется как приманка для кликов (clickbait) в рекламных целях, а ее иллюкутивная сила полностью замещается директивом, призывающим к действию (поиску, получению выгоды) [5]

Заключение

Анализ показывает, что судьба конфуцианской максимы в интернете — это не случайное искажение, а закономерный процесс адаптации. Фраза, которая в классическом тексте утверждала вневременной идеал глубокой человеческой связи (как в истории Цуя Чжиюаня), в цифровой среде становится практическим инструментом. Ее теперь используют для создания имиджа, быстрой эмоциональной реакции и продвижения контента. Первоначальная цель — научить и направить — уступает место новым целям, диктуемым логикой социальных сетей: показать себя, понравиться, привлечь внимание. Таким образом, классическая формула остается в языке, но обретает вторую, сугубо практическую жизнь, демонстрируя, как цифровая культура перерабатывает наследие прошлого для решения своих сиюминутных задач [4; 5; 6].

Литература:

1. Конфуций. Лунь юй / Перевод с китайского, комментарии И. И. Семененко. — М.: АСТ, 2020. — 352 с.
2. Остин, Дж. Л. Слово как действие / Дж. Л. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 17: Теория речевых актов. — М.: Прогресс, 1986. — С. 22–129.
3. Серль, Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 17: Теория речевых актов. — М.: Прогресс, 1986. — С. 151–169.
4. Herring, S. C. Discourse in Web 2.0: Familiar, Reconfigured, and Emergent / S. C. Herring // Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. — Washington, 2013. — P. 1–25.

5. Zhang, Wei. Hashtag Activism and the Communication of Social Norms: A Case Study of Confucian Discourse on Weibo / Zhang Wei // Social Media + Society. — 2023. — Vol. 9(1). — P. 1–12.
6. Dan, Wang. Internet Culture in China: A Decolonial Perspective / Wang Dan // International Journal of Cultural Studies. — 2021. — Vol. 24(2). — P. 201–218.

Символика животных в Коране: языковые стратегии репрезентации

Юнкина Камиля Якубовна, студент магистратуры
Российский исламский институт (г. Казань)

Статья посвящена анализу символики животных в тексте Корана с точки зрения языковых стратегий их репрезентации. Рассматриваются способы, с помощью которых животные представлены в священном тексте: как живые существа, как метафоры, как знаки (аяты) божественной мудрости и как участники религиозных историй. Особое внимание уделяется лексическим, синтаксическим и стилистическим приёмам, используемым в аятах для передачи этических, экологических и духовных смыслов через образы животных.

Ключевые слова: Коран, репрезентация в тексте, экологическая этика в исламе, флора, лексика, семантика, анализ, зооним

Animal symbolism in the Qur'an: linguistic strategies of representation

Yunkina Kamilya Yakubovna, master's student
Russian Islamic Institute (Kazan)

The article is devoted to the analysis of the symbolism of animals in the text of the Qur'an from the perspective of linguistic strategies of their representation. It examines the ways in which animals are presented in the sacred text: as living beings, as metaphors, as signs (ayat) of divine wisdom, and as participants in religious narratives. Special attention is paid to the lexical, syntactic, and stylistic devices used in the Qur'anic verses to convey ethical, ecological, and spiritual meanings through animal imagery.

Keywords: Quran, textual representation, environmental ethics in Islam, flora, lexis, semantics, analysis, zoonym

Введение

Коран, как центральный религиозный текст ислама, представляет собой не только источник богословских установлений, но и глубокое литературное произведение, в котором природа, включая животный мир, играет важную семиотическую и этическую роль. Животные в Коране — это не просто биологические существа, а символы, учителя, посланники и свидетели божественного порядка. Их присутствие в тексте многогранно: от прямых упоминаний в повествовательных сюжетах до использования в метафорических и аллегорических конструкциях.

Анализ символики животных в Коране позволяет выявить языковые стратегии, с помощью которых текст формирует определённое восприятие животного мира. Эти стратегии включают использование терминологии, синтаксических конструкций, имен собственных и метафорических переносов, а также встраивание животных в моральные и экзистенциальные контексты. Важно подчеркнуть, что Коран не только описывает животных, но и репрезентирует их, то есть конструирует их смысл в рамках религиозной картины мира.

До настоящего времени информация о символике животных в Коране основывается на традиционных толкованиях, однако современный лингвистический и семио-

тический анализ открывает новые грани понимания. Цель данной статьи рассмотреть, как язык Корана создаёт и передаёт символическое значение животных, какие стратегии используются для их репрезентации и как эти стратегии способствуют формированию этического и экологического сознания у верующего.

Основное содержание

1. Животные как сообщества: термин «умма» и его лингвистическая значимость

Одним из наиболее ярких примеров языковой стратегии репрезентации животных является использование слова «умма» (أُمَّة) в аяте 6:38:

وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَالُكُمْ مَا فَرَقْنَاهُ فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ
«ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ»

«Все живые существа на земле и птицы, летающие на двух крыльях, являются подобными вам сообществами. Мы ничего не упустили в Писании. А затем они будут собраны к своему Господу». (Коран, 6:38) [5].

Слово «умма» в арабском языке традиционно означает «религиозное сообщество людей», объединённое верой и законом. Его применение к животным — это не просто метафора, а лингвистическая трансформация значения,

придающая животным статус сознательных существ, обладающих собственной формой религиозности. Через это слово Коран уравнивает животных и людей в их принадлежности к божественному порядку, подчёркивая, что все творения часть единой уммы.

Таким образом, лексическая стратегия здесь заключается в расширении семантического религиозного термина, что позволяет переосмыслить статус животных в исламской этике. Это не просто живые существа, а духовные сообщества, восхваляющие Аллаха на свой лад.

2. Суры, названные в честь животных: символизм в номинации

В Коране шесть сур названы в честь животных:

- 1) Сура аль-Бакара («Корова»)
- 2) Сура аль-Ан'ам («Крупный рогатый скот»)
- 3) Сура ан-Намль («Муравьи»)
- 4) Сура аль-Филь («Слон»)
- 5) Сура ан-Нахль («Пчёлы»)
- 6) Сура аль-Анкабут («Паук»)

Такая номинация не случайность, а стратегия символического акцентирования. Название суры становится ключом к её смыслу, направляя внимание читателя на определённый аспект божественного послания. Например, в суре ан-Нахль («Пчёлы») есть аяты 16:68–69, в котором говорится о том, как Аллах вдохновляет пчёл на строительство ульев и производство мёда:

«وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ
ثُمَّ كُلِي مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلًّا يَخْرُجُ مِن بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ
شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ»

«Твой Господь внушил пчеле: «Воздвигай жилища в горах, на деревьях и в строениях. А потом питайся всевозможными плодами и следуй по путям твоего Господа, которые доступны тебе. Из брюшков пчел исходит питье разных цветов, которое приносит людям исцеление. Воистину, в этом — знамение для людей размышляющих». (Коран, 16:168–69) [5].

Здесь пчела не просто насекомое, а символ послушания, порядка и божественного вдохновения. Языковая стратегия включает прямую речь Аллаха, обращённую к животному, что придаёт пчеле статус получателя откровения уникальное явление в религиозной литературе.

Аналогично, Сура аль-Филь («Слон») рассказывает о попытке абиссинского царя Абрахи разрушить Каабу с помощью слонов, которые были уничтожены Аллахом. Образ слона здесь символ могущества, гордыни и тщетности человеческих усилий перед божественной волей. Лингвистически это выражается через риторический вопрос в начале суры: «Разве ты не видел, как твой Господь поступил с войском слонов?» — эффект драматического повествования.

3. Животные как участники моральных историй

Коран использует животных в повествованиях, несущих этические уроки. Эти истории построены на срав-

нении поведения животных и людей, где животные часто выступают как образцы добродетели.

Один из ярких примеров — это история пророка Сулеймана и муравья (Сура ан-Намль, 27:17–18):

«وَحِشْرٌ لِّسُلَيْمَانَ جُودُهُ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ وَالطَّيْرِ فَهُمْ يُوزَعُونَ
حَتَّىٰ إِذَا أَتَوْا عَلَىٰ وَادِي النَّمْلِ قَالَتْ مَلَكَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لَا يَخْطِمْكُمْ سُلَيْمَانُ
وَجُودُهُ وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ»

«И собраны были к Сулейману (Соломону) его воины из числа джиннов, людей и птиц. Они были разделены на боевые порядки. Когда они прибыли в долину муравьев, муравьях сказала: «О муравьи! Войдите в свои жилища, чтобы Сулейман (Соломон) и его воины не погубили вас, даже не почувствовав этого»». (Коран, 27:17–18) [5].

Здесь используется прямая речь животного, что является редким стилистическим приёмом. Муравей представлен как существо, обладающее разумом, заботой и ответственностью. Через этот эпизод Коран подчёркивает, что даже самые малые создания достойны уважения и что человек должен быть осознан в своих действиях.

Другой пример — это ворон, который научил Каина, как похоронить брата (Сура аль-Маида, 5:31).

«فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحِثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ
مِثْلَ هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ»

«Аллах послал ворона, который стал разгребать землю, чтобы показать ему, как спрятать труп его брата. Он сказал: «Горе мне! Неужели я не могу поступить, как этот ворон, и спрятать труп моего брата?» Так он оказался одним из сожалеющих». (Коран, 5:31) [5].

Ворон здесь учитель, который демонстрирует ритуал захоронения. Этот образ использует стратегию антропоморфного поведения животного, чтобы передать урок о смирении, раскаянии и ответственности.

4. Метафорические и сравнительные конструкции

Коран активно использует животных в сравнениях и метафорах, чтобы передать духовные истины. Например:

«وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَاَ يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَاَ يُبْصِرُونَ بِهَا
وَلَهُمْ آذَانٌ لَاَ يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَٰئِكَ كَالْإِطْعَامِ بَلِّ هُمْ أَضَلُّ أُولَٰئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ»

«Мы сотворили для Геенны много джиннов и людей. У них есть сердца, которые не понимают, и глаза, которые не видят, и уши, которые не слышат. Они подобны скотине, но являются еще более заблудшими. Именно они являются беспечными невеждами». (Коран, 7:179) [5].

Здесь скот выступает как символ духовной слепоты.

«И приведи им притчу о двух людях: одному Мы дали две виноградные лозы... и он вошёл в свой сад, сказав: «Я не думаю, что это погибнет... и если бы я и был призван к моему Господу, я нашёл бы лучшее, чем это.» Паук строит себе дом — и поистине, самый хрупкий дом — дом паука...» (Сура аль-Анкабут, 29:39–41)

В последнем аяте паук становится метафорой хрупкости неверия и ложных убеждений. Дом паука — символ

ложной безопасности. Языковая стратегия здесь сравнение через контраст, усиливающее моральный посыл.

5. Экологическая и этическая репрезентация животных

Коран не только символизирует животных, но и формирует экологическую этику. Через утверждение, что «нет ни одного существа на земле, чьё пропитание не зависело бы от Аллаха» (Сура Худ, 11:6), текст подчёркивает взаимозависимость всех форм жизни.

Животные представлены как существа, заслуживающие заботы и уважения. Хадисы также развивают эту тему, запрещая жестокое обращение с животными.

Абдуллах ибн Умар, да будет доволен Аллах им и его отцом, передал, что Посланник Аллаха, да благословит его Аллах и приветствует, сказал: «Одна женщина получила наказание за то, что держала кошку взаперти до тех пор, пока та не умерла. Из-за неё эта женщина оказалась в Аду, ибо она не только не кормила и не поила кошку, но даже не выпускала её покормиться живностью». Этот хадис передали аль-Бухари (2365, 3482) и Муслим (2242).

Этот хадис, передаваемый разными путями, показывает крайнюю степень жестокости и безразличия к живой душе. Женщина, которая не проявила милосердия к кошке, заперев её, была наказана за это в Аду, так как кошка не могла ни есть, ни пить, ни найти себе пропитание.

Основные выводы из хадиса

Обязанность заботы: Ислам предписывает заботиться о животных, кормить их и давать пить, а не причинять им страдания.

Наказание за жестокость: Жестокое обращение с животными, даже такими маленькими, как кошка, считается серьёзным грехом, ведущим к наказанию.

Милосердие как путь в Рай: С другой стороны, проявление доброты к животным, как известно из других преданий о Муиззе (кошке Пророка Мухаммада), является благословенным поступком.

Этот хадис напоминает мусульманам о необходимости проявлять сострадание ко всем созданиям Божьим, поскольку Аллах воздаст каждому по его делам, даже если это касается мелкого животного.

Сообщается, что однажды Ибн ‘Умар, да будет доволен Аллах ими обоими, проходил мимо юношей–курайшитов, сделавших своей мишенью птицу и принявшихся стрелять в неё из луков, отдавая её хозяину каждую стрелу, которая не попадала в цель. Увидев Ибн ‘Умара, они разбежались, а Ибн ‘Умар сказал: «Кто делал это? Да проклянет Аллах, занимавшихся этим! Поистине, посланник Аллаха, да благословит его Аллах и приветствует, проклинал (людей), делавших мишенями для себя то, в чём есть дух!» Этот хадис передали аль-Бухари (5515) и Муслим (1958).

Этот хадис осуждает жестокое обращение с животными, когда живых существ (птицу) используют как ми-

шень для стрельбы, причиняя им страдания, и устанавливает, что Пророк Мухаммад (мир ему и благословение) проклял тех, кто делает мишенями то, в чём есть душа, подчёркивая запрет на пытки животных и недопустимость такого рода развлечений.

Заключение

Символика животных в Коране представляет собой сложный и многомерный феномен, реализуемый посредством разнообразных языковых стратегий — лексических, синтаксических и стилистических. Использование таких ключевых терминов, как «умма», переносимых из сферы человеческих сообществ в область животного мира, свидетельствует о сознательном расширении семантического поля религиозных понятий и формировании целостного взгляда на мир как на единый божественный порядок. Через подобные лексические приёмы животные в Коране осмысляются не как второстепенные элементы творения, а как полноправные участники космической системы, подчинённой воле Аллаха.

Синтаксические особенности коранического дискурса, включая использование прямой речи, повелительных форм и риторических вопросов, усиливают эффект присутствия животных в тексте и придают им субъектность. В ряде аятов животные предстают как получатели божественного внушения, как свидетели и исполнители божественного замысла, что подчёркивает универсальность откровения и его направленность ко всему творению, а не исключительно к человеку. Такие структуры способствуют формированию у читателя представления о глубокой взаимосвязи всех живых существ в рамках божественного мироустройства.

Стилистические средства — метафоры, сравнения, символические образы — позволяют животным выполнять важную дидактическую функцию. Через них передаются морально-нравственные установки, раскрываются последствия человеческого выбора и формируются устойчивые этические ориентиры. Животные становятся символами послушания, мудрости, терпения, общинности и гармонии, но также могут воплощать предостережение, хрупкость или духовную пустоту. Такая амбивалентность образов подчёркивает глубину коранической символики и её ориентированность на размышление (тадаббур). Особое значение имеет экологическое измерение коранической репрезентации животных. Рассмотрение животных как знаков (аяты) божественной мудрости и как сообществ, подобных человеческим, формирует основу исламской экологической этики, в которой человек выступает не хозяином, а ответственным хранителем творения. Языковая репрезентация животного мира в Коране способствует осознанию моральной ответственности человека за окружающую среду и утверждает принципы милосердия, умеренности и справедливости по отношению ко всем живым существам.

Таким образом, анализ символики животных в Коране с точки зрения языковых стратегий репрезентации демонстрирует, что зооморфные образы являются не вспомогательными элементами текста, а важными смыслообразующими компонентами коранического дискурса. Они служат мостом между видимым миром

и трансцендентной реальностью, соединяя лингвистическую форму с богословским содержанием. Изучение этих образов открывает перспективы для дальнейших междисциплинарных исследований, объединяющих лингвистику, исламоведение, экзегетику и экологическую этику.

Литература:

1. Алиев А. А. Наука и знамения Корана: (Комментарии к «научным» толкованиям Священного писания мусульман). / А. А. Алиев. — М.: ИНИОН РАН, 2009. — 19 с.
2. Ализаде А. А. Энциклопедический словарь. / А. А. Ализаде. — М: Ансар, 2007. — 205 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. / О. С. Ахманова. — М.: Советская энциклопедия, 1966.– 607 с.
4. Баранов Х. К. Большой арабско-русский словарь. / Х. К. Баранов. — М.: Живой язык, 2011. — 934 с.
5. Коран. <https://islam.global/>
6. Крачковский И. Ю. Анализ перевода Корана. / И. Ю. Крачковский. — М.: Диля, 2012. — 800 с.
7. Лебедев В. В. Лексикология арабского языка: учебное пособие / В. В. Лебедев. — М.: Восточная литература, 2012. — 271 с.
8. Пиотровский М. Б. Коранические сказания. / М. Б. Пиотровский. — М.: Наука, 1991. — 219 с.
9. Рамазанов А. Х. Коранические науки (улюм аль-Куран) / А. Х. Рамазанов. — Казань: Хузур, 2023. — 13 с.
10. Фролов Д. В. Кораническая филология: Избранные труды / Д. В. Фролов. — М.: Языки славянской культуры, 2015. — 528 с.
11. Харун Яхья. Чудо Корана / Харун Яхья. — М.: Культура Пабблишинг, 2008. — 104 с.
12. Юсуф аль-Хадж Ахмад. Энциклопедия научных открытий на основе Священного Корана и Сунны Пророка / Юсуф аль-Хадж Ахмад. — Казань: Академия Познания, 2006. — 281 с.

ФИЛОСОФИЯ

Теория самопознания Рази в «Духовной медицине»

Бокизода Бисмиллохон Бокимахмад, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Абубакар Мухаммад ибн Закария арРази (866–925) — знаменитый персотаджикский философ, мыслитель и врач, пользовавшийся особым уважением и авторитетом в исламском мире и за его пределами. АрРази достойным образом освоил большинство наук своего времени и написал разнообразные труды по упомянутым дисциплинам. Одной из наиболее значимых его книг является «Духовная медицина», основная тема которой — благонравие человека. В эпоху, когда мораль обычно возводили к религии или традициям, арРази ясно и рационально считал главным источником нравственности самопознание; в рамках этого он поднимает вопрос глубокого познания нафса (животное начало), человеческих склонностей, сил и недостатков. Он в своем труде разъясняет различные пути достижения самопознания в предельно ясной форме. Без сомнения можно сказать, что данное сочинение — выдающийся пример соединения медицины, философии и древней психологии. Главная цель настоящей статьи — проанализировать и изложить теорию самопознания арРази в рассматриваемом ценном труде.

Ключевые слова: самопознание, разум, нафс, дух, арРази, «Духовная медицина».

Введение

Самопознание занимает ключевое и чрезвычайно важное место как в исламской традиции, так и в других философских источниках. В понимании ар-Рази самопознание является основой всей нравственной и духовной деятельности. Он подчеркивает, что человек не может исправить свою нравственность, если прежде всего не познает собственное «я».

В этом контексте ар-Рази пишет: «Тот, кто не познал свою душу, не может направить её на путь добра, подобно тому как врач не может назначить лекарство, не зная болезни». Иными словами, ар-Рази придерживается мнения, что человек является духовным врачом собственной души и должен хорошо познать её, чтобы направлять по правильному пути.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили трактат ар-Рази «Духовная медицина», а также труды и исследования современных ученых, посвященные его философскому и этическому наследию. В исследовании использованы методы философско-герменевтического анализа, историко-философский подход и элементы сравнительного анализа.

Герменевтический метод позволяет выявить смысл ключевых понятий, таких как душа, разум, страсть и самопознание, в рамках учения ар-Рази. Историко-фило-

софский метод, в свою очередь, рассматривает идеи мыслителя в контексте интеллектуальной традиции его эпохи. Сравнительный анализ дает возможность показать созвучие взглядов ар-Рази с некоторыми современными психологическими и этическими теориями.

Результаты

Анализ трактата «Духовная медицина» показывает, что самопознание в учении ар-Рази является основой нравственного совершенствования человека. Мыслитель проводит аналогию между телесной медициной и духовной медициной и утверждает, что так же, как тело нуждается в лечении, душа нуждается в постоянной заботе, очищении и исправлении. Разум изображается как «врач души», способный диагностировать нравственные болезни и назначать для них «лечение».

Аспекты самопознания с точки зрения ар-Рази

Для арРази самопознание имеет два аспекта: во-первых, познание разумных сил — способности мыслить, различать добро и зло. Он подчёркивает, что «человек должен управлять нафсом посредством мудрости (разума), а не наоборот». (Тибби рӯхонӣ с 16. 1381 х.ш) АрРази делает разум основанием всего своего подхода. Разум — это сила, которая может распознавать склонности, разделять их, властвовать над ними и выбирать правильный путь.

В этом смысле самопознание невозможно без разума. Разум — светильник пути человека. Если нафс подобен мёртвому, то разум подобен врачу.

Во-вторых, познание склонностей нафса — честолюбия, похоти, гнева, страха, самовлюблённости. Это означает понимание и осознание чувств, желаний и влечений человека, которые влияют на его нравственное и психологическое поведение. В философии арРази и других классических философов и психологов этот момент рассматривается как основа самопознания и управления нафсом. Его главное содержание — усиливать благие склонности (например, любовь к людям, стремление больше учиться, справедливость и т. п.) и отгонять дурные наклонности (например, высокомерие, эгоизм, зависть, гнев, страх и похоть).

Самопознание как врачевание нафса. Телесная медицина предназначена для исцеления тела, тогда как духовная медицина — для очищения и исправления духа. Обе одинаково важны для человека, но для тех, кто считает культуру, цивилизацию, знание и науку основой жизни, духовная медицина имеет особое место. АрРази проводит очень красивую параллель между ними и говорит: «как для тела нужны три вещи — воздержание (диета), лекарство и здоровый воздух, — так и для души необходимы три вещи: контроль над нафсом, добрые привычки и удовлетворённость (кана'ат)». То есть нам нужно заботиться не только о физическом здоровье, но и о лечении души. АрРази хочет сказать, что когда мы правильно удовлетворяем духовные потребности, это играет роль врача и определяет нашу главную «болезнь» — то есть в какой сфере духовности у нас есть недостаток или какая душевная болезнь у нас усилена, например, высокомерие, зависть, злоба, подозрительность и т. п.

Далее арРази подчёркивает: «люди больше страдают от болезней души, чем от болезней тела, но лечить своё сердце хотят меньше» (Тибби рӯхонӣ 1381 ҳ.ш). Эти слова можно пояснить так: большинство людей не знают своего внутреннего врача — самопознания и поэтому не обращаются к нему для лечения духовных недугов.

Пути самопознания с позиции арРази

Выявление недостатков через других. АрРази считает, что человек никогда не видит собственные пороки и для их осознания нуждается в наставнике. Этого наставника он видит в правдивом друге или в критике врагов. Он пишет: «Человек должен искать свои недостатки у того, кому он сильно доверяет, и обязать его без всякого страха говорить ему обо всех его недостатках» (Тибби рӯхонӣ с 34. 1381 ҳ.ш). То есть друг — это тот, кто говорит с тобой прямо и открывает тебе правду, чтобы ты смог отвернуться от дурных качеств. В самопознании заметную роль играет и критика противника: её нужно выдерживать разумом и принять истину. Как говорит арРази: «Гален в этом смысле написал книгу под названием: «В этом

деле благие люди извлекают пользу даже из своих врагов» (Тибби рӯхонӣ с 36. 1381 ҳ.ш).

Близость к разуму и удаление от страстей. Он предостерегает от следования страстям и считает их источником слабости человека. АрРази подчёркивает, что страсти — величайшая опасность для души, и одним из важнейших путей самопознания является управление ими. «Величайшая болезнь нафса в том, что он делает страсть победительницей над разумом» (Тибби рӯхонӣ с 106. 1381 ҳ.ш). Каждый, кто ест лишь ради наслаждения, а не ради насыщения, стал рабом страсти. Мы должны постоянно стремиться подчинять желание власти разума, чтобы удалиться от страстной одержимости.

Сравнение себя с другими. Когда человек сравнивает себя с другими, он начинает задумываться о своих недостатках. Например: почему я не могу быть терпеливым, как другие, или сдерживать свой гнев? Так он может брать себе образец и подражать его добрым поступкам.

Самопознание как путь к благополучию. АрРази считает счастье плодом разумной жизни, а не временных удовольствий. В этой связи он констатирует, что «удовольствие разума устойчиво, потому что растёт от знания и понимания, тогда как удовольствие похоти быстро проходит, а после него приходит сожаление» (Тибби рӯхонӣ 1381 ҳ.ш). Самопознание открывает перед нами дверь к разумным наслаждениям: чем больше мы наслаждаемся ими через обучение, тем больше они возрастают. Напротив, чем сильнее разрастается похоть или страсть, тем больше становится последующее раскаяние.

Он дальше добавляет: «люди заболевают от чрезмерных страстей так же, как от чрезмерного поедания сладостей» (Тибби рӯхонӣ 1381 ҳ.ш). То есть всякое дело и всякая вещь хороши в меру, а переход границы приносит вред.

Значимость теории арРази в современную эпоху

Хотя арРази жил в X веке, его теория самопознания согласуется с современной психологией. Идеи, которые он предложил, сегодня также приемлемы. Поэтому его мысли могут быть полезны для понимания нравственной психологии, управления стрессом, самовоспитания и развития личности. Ниже сопоставим некоторые положения арРази с современной психологией.

Рефлексия (selfreflection). АрРази считал самоотчёт одним из главных путей самопознания: человек должен постоянно рассматривать своё поведение, понимать свои недостатки и ошибки, чтобы достигать совершенства.

Современная психология полностью согласна с этим: selfreflection выполняет ту же функцию — самопознание, оценку способностей, чувств и поведения. В психотерапии и личностном развитии selfreflection важно для улучшения решений и отношений. Оба подхода сходятся в том, что самопознание не может состояться без анализа поведения и мыслей.

АрРази полагал, что правдивые друзья или любой человек, говорящий тебе истину о тебе самом, приближает к самопознанию. В современной психологии этому соответствует значение feedback (обратная связь): обратная связь важна для личностного роста и социального доверия. Например, в социальной психологии и профессиональном развитии feedback используется для исправления ошибок и улучшения навыков. Оба подхода рассматривают мнение других людей как крайне важное для собственного развития.

АрРази считал управление чувствами очень действенным для человека и требовал обязательного владения над ними. Современная психология под эмоциональной регуляцией (emotional regulation) понимает распознавание и управление чувствами, предотвращение импульсивных поступков и поддержание психологической устойчивости личности. Оба подхода подчёркивают, что управление эмоциями необходимо для здоровой жизни и хороших отношений.

(Толкование современных терминов из книги «Духовная медицина» и перевод слов на русский и английский языки взяты из Википедии).

Заключение

В «Духовной медицине» арРази рассматривает самопознание как главный ключ к воспитанию человека и путь к счастью, а также к исцелению духа. Он с опорой на на-

дёжные психологические и нравственные доводы доказывает, что каждый человек должен познать свой нафс, чтобы осознать собственное «я», принять свои недостатки и исправить их посредством разума. АрРази придаёт разуму центральную роль в самопознании, и все предлагаемые им пути направляются именно разумом. Иначе говоря, в нас заложена великая драгоценность, дарованная Всевышним безвозмездно, и мы должны ценить её и правильно использовать. Следует подчеркнуть, что теория самопознания арРази — мощная нравственная школа, заставляющая человека размышлять и проясняющая его мысль. Необходимо напомнить, что в нас есть необычайные силы, и мы должны подчинить их своему контролю, хорошо познать собственное «я» и тем самым достичь человеческого совершенства.

Эти идеи попрежнему остаются свежими и полезными. Сегодня их также можно воплощать в жизни, улучшая духовное и физическое здоровье и оказывая положительное влияние на окружающих. Во все времена самопознание как основание духовного и социального роста человека имеет ключевое значение. Правильное знание себя дарит человеку силу понимания, чувство ответственности и руководство. Тот, кто способен постичь реальность собственного бытия, цель и ответственность человеческого существования, без сомнения найдёт путь истины, правоты и счастья. Следовательно, самопознание — не только мыслительный процесс, но и важный фактор формирования совершенной личности и путеводитель к благополучной жизни.

Литература:

1. Духовная медицина» Абубакр ар-Рази. Душанбе: Ирфон, 1990. 88 с
2. Диноршоев М. Плюралистическая философия Абубакр ар-Рази. Душанбе: Дониш, 2013. 352 с
3. طب روحانى. بهار ۱۱۹ ص. ۱۳۸۱.
4. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1849403/> %D8%B9%D9%82%D9%84-%D8%A7%D8%AE%D9%84%D8%A7%D9%82%DB%8C-%D8%A7%D8%B2-%D9%85%D9%86%D8%B8%D8%B1-%D8%AF%D9%88-%D8%AD%DA%A9%DB%8C%D9%85-%D8%B1%D8%A7%D8%B2%DB%8C
5. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2181879/> %D9%81%DB%8C%D9%84%D8%B3%D9%88%D9%81-%D8%B1%DB%8C-%D8%A8%D8%A7%D8%B2%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%A7%D9%86%D8%AF%DB%8C%D8%B4%D9%87-%D9%87%D8%A7%DB%8C-%D8%A7%D8%AE%D9%84%D8%A7%D9%82%DB%8C-%D9%81%D9%84%D8%B3%D9%81%DB%8C-%D9%88-%D8%A7%D8%B9%D8%AA%D9%82%D8%A7%D8%AF%DB%8C-%D8%B2%DA%A9%DB%8C%D8%B1%DB%8C%D8%A7%DB%8C-%D8%B1%D8%A7%D8%B2%DB%8C
6. «الطب الروحانى لابی بكر الرازی» لدکترو عبد الشریف ۲۹۰ ص

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 2 (605) / 2026

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

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

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

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

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 21.01.2026. Дата выхода в свет: 28.01.2026.

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

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

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.