

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

10²⁰²⁶
ЧАСТЬ III

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 10 (613) / 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 *Андрей Андреевич Марков* (1856–1922), русский математик.

Андрей Андреевич Марков родился в Рязани в семье чиновника Андрея Григорьевича Маркова, служившего в Лесном департаменте в чине коллежского советника, а затем вышедшего в отставку. Андрей Марков в детстве страдал туберкулезом коленного сустава и до десяти лет ходил на костылях. Только после операции, проведенной известным хирургом Кадэ, он получил возможность ходить нормально.

В 1866 году его отдали в 5-ю Петербургскую гимназию. Это классическое учебное заведение с преподаванием древних языков (латинского и греческого) пришлось мальчику не по вкусу; по большинству предметов он учился плохо, исключение составляла только математика.

По окончании гимназии Марков поступил в Санкт-Петербургский университет, где слушал лекции профессоров Александра Коркина и Егора Золотарева, а также Пафнутия Чебышева, оказавшего определяющее влияние на выбор научной деятельности молодого человека. В 1878 году он окончил Петербургский университет по математическому разряду физико-математического факультета. В том же году он был награжден золотой медалью за сочинение «Об интегрировании дифференциальных уравнений при помощи непрерывных дробей» и был оставлен при университете для приготовления к профессорскому званию. В дальнейшем он защитил свою знаменитую диссертацию «О бинарных квадратичных формах положительного определителя», а затем докторскую диссертацию «О некоторых приложениях алгебраических непрерывных дробей», сразу выдвинувшие его в первые ряды русских математиков.

Свою преподавательскую деятельность в Петербургском университете он начал в 1880 году в качестве приват-доцента. Вскоре ему был передан курс введения в анализ, а также курс теории вероятностей. С 1886 года по предложению Чебышева Марков был избран адъюнктом физико-математического отделения; через четыре года — экстраординарным академиком, а еще через шесть лет — ординарным академиком Императорской Санкт-Петербургской академии наук.

Марков является первооткрывателем обширного класса стохастических процессов с дискретной и непрерывной временной компонентой, названных его именем. Марковские процессы можно описать так: следующее состояние процесса зависит вероятностно только от текущего состояния. В то время когда эта теория была построена, она считалась абстрактной, однако в настоящее время практические применения данной теории чрезвычайно мно-

гочисленны. Теория цепей Маркова выросла в огромную и весьма важную область научных исследований — теорию марковских случайных процессов, которая, в свою очередь, представляет собой основу общей теории стохастических процессов. Ученый существенно продвинул классические исследования предшественников, касающиеся закона больших чисел и центральной предельной теоремы теории вероятностей, а также распространил их и на цепи Маркова.

В общем списке научных трудов Андрея Андреевича работы по математическому анализу составляют более трети. Его внимание привлекали самые разнообразные вопросы: теория непрерывных дробей, исчисление конечных разностей, теория интерполирования функций, экстремальные задачи в функциональных пространствах, проблема моментов, теория ортогональных многочленов, квадратурные формулы, дифференциальные уравнения, теория функций, наименее уклоняющихся от нуля и многие другие. По многим разделам математического анализа Марков получил значительные результаты, которые играют важную роль и в наши дни.

Ученый воспринял идеи своего учителя Пафнутия Чебышева и занимался решением многих задач, поставленных в его трудах. Классические работы Чебышева и Маркова о предельных величинах интегралов составили основы теории моментов и теории экстремальных задач в функциональных пространствах.

Работ по теории чисел у Маркова сравнительно немного — 15, но они имеют непреходящее значение для этой теории. Сюда относится прежде всего диссертация «О бинарных квадратичных формах положительного определителя». Работа посвящена проблеме арифметических минимумов неопределенных бинарных квадратичных форм. В последующих статьях рассматривается проблема арифметических минимумов неопределенных тернарных и кватернарных квадратичных форм. Идеи и результаты исследований Маркова оказали большое влияние на дальнейшее развитие теории чисел.

В 1883 году Андрей Андреевич женился на Марии Ивановне Вальватъевой. Через 20 лет брака у них родился сын Андрей (полный тезка отца, тоже математик).

Умер Марков-старший в Петрограде в 1922 году и был похоронен на Митрофаниевском кладбище; в 1954 году захоронение было перенесено на Литераторские мостки.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Бадулина Ю. С.

Особенности формирования дисциплины
у младших школьников 151

Размыслова О. А.

Система поддержки студенческих инициатив
в профессиональной образовательной
организации 153

Беляева М. Л., Лепетуха Д. В.,

Черноиванова Е. С.

Использование адаптивных технологий
и методик для детей с задержкой
психического развития 156

Булаева С. П.

Духовно-нравственное воспитание
старших дошкольников в процессе
приобщения к истокам русской народной
культуры (из опыта реализации проекта
«Русская изба») 157

Данилова А. С., Буракова Е. В.

Культурное наследие как основа народного
единства для дошкольников 160

Жирнова А. А.

Саморегуляция у младших школьников:
простые техники для успокоения
и концентрации 162

Задорожная А. М.

Роль чтения в изучении английского языка:
методы и подходы 163

Корец А. О.

Организация исследовательской
деятельности младших школьников
в гуманитарном направлении 165

Кравченко С. В.

Использование методики опорных слов
в обучении географии 168

Kudaibergenova A. N.

Intercultural strategies in teaching
professionally oriented vocabulary 169

Кулибаба Ю. М.

Формирование ключевых навыков
через работу с синквейном на уроках
в начальной школе 175

Люлюкова Е. Н.

Диагностика метапредметных результатов
в начальной школе 177

Маркина Д. А., Кнауб И. А.

Психолого-педагогический контекст
гендерного воспитания старших
дошкольников средствами музыкального
фольклора 179

Парахина Е. М., Аксёнова Е. М.

Структура и содержание патриотического
воспитания в дошкольной образовательной
организации 182

Петрова С. В.

Развитие эмоционального интеллекта
на уроках математики в школе 185

Пичугина М. С.

Проектный подход в профориентации
старшеклассников: к построению
комплексной модели сопровождения 187

Соколова Н. В.

Цифровая грамотность преподавателя
в современной образовательной среде 189

Степанян И. А.

Применение метода проектного обучения
в начальных классах 191

Стрельцова А. А.

Демонстрационный экзамен:
новый вектор профессионального роста
преподавателя СПО 192

Сэротэтто Н. А.

Проблемы сохранения ненецкого
языка в условиях быстрого социально-
экономического и культурного
преобразования в Ямало-Ненецком
автономном округе 195

Тимофеева Е. А.

Использование современных педагогических арт-технологий в процессе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья 198

Тимофеева Е. А.

Домашняя библиотека в жизни дошкольника 200

Утешева К. Н., Зиновьева Е. П.

Успешное развитие ребенка через движение 202

Яковлева А. Г.

Феномен экранизации: интерпретация символической функции Луны в литературном произведении через кино 204

КУЛЬТУРОЛОГИЯ**Яковлева П. Э.**

Туалет в японской культуре: от сакрального значения к городским легендам 207

**ФИЛОЛОГИЯ,
ЛИНГВИСТИКА****Ван Цзяньнань, Цзян Чао**

Национальный характер в дискурсе военного времени: типологизация образа героя в рассказе «Русский характер» А. Н. Толстого 212

Козлов А. А.

Трансформация образов героя и врага в литературе о Великой Отечественной войне 217

Топоркова Н. А.

Фактологическая точность детективного романа в зеркале истории (по мотивам произведения В. О. Богомолова «Момент истины») 219

Шеламова Ю. И.

Деревенская проза И. А. Бунина: особенности художественного мира и многоплановость духовного опыта 223

ПЕДАГОГИКА

Особенности формирования дисциплины у младших школьников

Бадулина Юлия Сергеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кульчейко Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Омский государственный педагогический университет

В статье рассматривается проблема формирования дисциплины у младших школьников как сложного процесса, включающего комплексный подход педагогов, родителей и общества. Подчеркивается значимость дисциплины для успешной социализации, обучения и личностного роста ребенка. Рассматриваются теоретические подходы известных психологов (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев), методы воспитания дисциплины через положительное подкрепление, индивидуальный подход и развитие самоконтроля. Особое внимание уделено профилактике школьной дезадаптации путем своевременного формирования дисциплины. Статья завершается выводом о важности систематической работы над формированием дисциплины у младших школьников.

Ключевые слова: дисциплина, самоконтроль, школьная дезадаптация.

Формирование дисциплины у младших школьников — это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода со стороны педагогов, родителей и общества в целом. Дисциплина, в широком смысле, представляет собой осознанное подчинение правилам и нормам поведения, принятым в социуме. Она является необходимым условием для успешной социализации, обучения и развития личности ребенка. В младшем школьном возрасте, когда происходит активное формирование основ мировоззрения и нравственных ориентиров, роль дисциплины особенно велика.

По мнению Л. С. Выготского, одного из выдающихся психологов XX века, развитие личности ребенка происходит в процессе его взаимодействия с окружающей средой, в том числе, с социальной. Дисциплина, в этом контексте, выступает как один из механизмов, регулирующих это взаимодействие, обеспечивающих гармоничное вхождение ребенка в общество. Л. С. Выготский подчеркивал важность создания благоприятной образовательной среды, в которой ребенок чувствует себя комфортно и безопасно, где ему предоставляется возможность для самовыражения и развития своих способностей [3].

Формирование дисциплины у младших школьников не сводится к простому навязыванию правил и требований. Это, прежде всего, воспитательный процесс, направленный на развитие у ребенка осознанного отношения к своим поступкам, умения контролировать свое поведение и принимать ответственность за свои действия. Важно понимать, что дисциплина не должна быть основана на страхе и подавлении личности ребенка. Напротив,

она должна способствовать развитию его самостоятельности, инициативности и творческих способностей.

Одним из ключевых факторов успешного формирования дисциплины является установление четких и понятных правил поведения. Дети должны знать, что от них ожидают, какие поступки являются допустимыми, а какие — нет. Правила должны быть разумными, последовательными и соответствовать возрасту и возможностям детей. Важно, чтобы правила не только устанавливались, но и объяснялись, чтобы дети понимали их смысл и необходимость [2].

По мнению Д. Б. Эльконина, известного советского психолога, ведущая деятельность в младшем школьном возрасте — это учебная деятельность. Именно в процессе обучения формируются основные навыки и умения, необходимые для успешной адаптации к школьной жизни. Дисциплина, в этом контексте, выступает как необходимое условие для эффективного обучения. Ребенок, умеющий подчиняться правилам и требованиям, способен лучше концентрироваться на учебном процессе, усваивать новые знания и достигать высоких результатов [7].

Важную роль в формировании дисциплины играет личный пример взрослых. Дети учатся, наблюдая за поведением своих родителей, учителей и других значимых взрослых. Если взрослые сами соблюдают правила и нормы поведения, то и дети будут более склонны к этому. Важно, чтобы взрослые были последовательны в своих требованиях и не допускали двойных стандартов.

Одним из эффективных методов формирования дисциплины является использование положительного под-

крепления. Похвала, поощрение и признание успехов ребенка способствуют формированию у него положительной мотивации к соблюдению правил и норм поведения. Важно отмечать не только результаты, но и усилия, которые ребенок прилагает для достижения цели [6].

А. Н. Леонтьев, известный советский психолог, разработал теорию деятельности, в которой подчеркивал роль мотивации в развитии личности. По мнению А. Н. Леонтьева, деятельность человека направляется потребностями и мотивами. Для того чтобы ребенок был дисциплинированным, необходимо сформировать у него положительную мотивацию к соблюдению правил и норм поведения [5].

В формировании дисциплины важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Дети отличаются друг от друга по темпераменту, характеру, способностям и интересам. То, что эффективно для одного ребенка, может быть неэффективно для другого. Поэтому необходимо индивидуализировать подход к каждому ребенку, учитывать его особенности и потребности.

Одним из важных аспектов формирования дисциплины является развитие у ребенка самоконтроля. Самоконтроль — это способность человека контролировать свои эмоции, мысли и поведение. Развитие самоконтроля способствует формированию у ребенка ответственности, самостоятельности и умения принимать решения.

По мнению Л. И. Божович, известного советского психолога, развитие личности ребенка происходит в процессе его социализации, в процессе усвоения им социальных норм и ценностей. Дисциплина, в этом контексте, выступает как один из механизмов социализации, обеспечивающих адаптацию ребенка к жизни в обществе [1].

В последнее время все больше внимания уделяется проблеме школьной дезадаптации. Школьная дезадаптация — это состояние, при котором ребенок испытывает трудности в адаптации к школьной среде, проявляющиеся в нарушениях поведения, снижении успеваемости и ухудшении эмоционального состояния. Одной из причин

школьной дезадаптации может быть несформированность дисциплины.

Исследования показывают, что дети с несформированной дисциплиной чаще испытывают трудности в учебе, чаще конфликтуют со сверстниками и учителями, чаще проявляют агрессию и другие формы девиантного поведения. Поэтому формирование дисциплины является важным условием профилактики школьной дезадаптации.

Важно понимать, что формирование дисциплины — это длительный и трудоемкий процесс, требующий терпения, настойчивости и последовательности со стороны взрослых. Нельзя ожидать мгновенных результатов. Важно помнить, что каждый ребенок развивается в своем темпе и нуждается в индивидуальном подходе [4].

В заключение можно сказать, что формирование дисциплины у младших школьников — это важная и актуальная задача, требующая комплексного подхода со стороны педагогов, родителей и общества в целом. Дисциплина является необходимым условием для успешной социализации, обучения и развития личности ребенка. Она способствует формированию у ребенка осознанного отношения к своим поступкам, умения контролировать свое поведение и принимать ответственность за свои действия. Важно помнить, что дисциплина не должна быть основана на страхе и подавлении личности ребенка. Напротив, она должна способствовать развитию его самостоятельности, инициативности и творческих способностей.

Формирование дисциплины у младших школьников — это процесс, требующий постоянного внимания и коррективки. Важно следить за изменениями в поведении ребенка, анализировать причины возникающих трудностей и своевременно принимать меры для их преодоления. Только в этом случае можно добиться положительных результатов и сформировать у ребенка дисциплинированность, ответственность и умение адаптироваться к жизни в обществе.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — М.: Педагогика, 2008. — 232 с.
2. Брунер Дж. Процесс образования. — М.: Педагогика, 1997. — 206 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. — М.: Айрис-пресс, 2020. — 384 с.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Академический проект, 2001. — 272 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2004. — 288 с.
6. Фёдорова Н. В. Технологии развития самоконтроля у младших школьников // Образование и саморазвитие. — 2023. — № 2. — С. 74–81.
7. Шепелев М. А. Формирование самодисциплины у школьников. — СПб.: Лань, 2020. — 164 с.

Система поддержки студенческих инициатив в профессиональной образовательной организации

Размыслова Ольга Александровна, советник директора
Колледж искусств Республики Коми (г. Сыктывкар)

В статье рассматривается проблема низкой социальной активности студентов СПО, обусловленная отсутствием системной поддержки их инициатив. Автором представлен практический опыт построения системы поддержки молодежных инициатив на базе колледжа. Описаны ключевые этапы создания системы: от анализа проблемы до внедрения инструментов сбора идей (канбан-доска, Telegram-канал, «Коробка инициатив») и механизмов мотивации («Стена славы», роли детских кураторов, Питч-Баттл). В статье делается вывод о том, что системный подход к работе со студенческими инициативами трансформирует формальное студенческое самоуправление в пространство реальной активности студентов и способствует росту творческого потенциала молодежи.

Ключевые слова: студенческие инициативы, среднее профессиональное образование (СПО), студенческое самоуправление, мотивация, система поддержки студенческих инициатив.

Введение

Актуальность проблемы

В современной образовательной системе колледж выступает не только транслятором профессиональных знаний, но и площадкой для формирования социально зрелой личности. Одним из ключевых показателей успешности воспитательной работы является уровень вовлеченности студентов в жизнь образовательной организации. Однако анализ текущей ситуации показывает, что при наличии формальных структур студенческого самоуправления, реальная активность студентов остается низкой. Студенты не стремятся высказывать свои идеи и предложения.

Основная проблема, на решение которой направлена представленная работа, заключается в отсутствии системной поддержки студенческих инициатив. Бессистемный подход порождает ряд негативных последствий:

1. Снижение мотивации: студенты перестают верить в то, что их идеи могут быть услышаны и реализованы.
2. Формализм: Участие в мероприятиях сводится к формальному присутствию или выполнению распоряжений педагогов, что не способствует развитию личностных качеств студентов.
3. Неиспользование потенциала молодежи: значительный пласт творческой энергии остается невостребованным, что обедняет социокультурную среду колледжа.

Цель данной работы: описать создание в профессиональной образовательной организации действующую систему поддержки студенческих инициатив, обеспечивающую трансформацию пассивного участия в активное участие студентов в жизни колледжа.

Студенческая социально значимая инициатива — это форма и механизм проявления социальной позиции, выражающейся в ответственной деятельности по отношению к себе, другому человеку, обществу, выступающей средством успешной социализации личности в обществе. [1, с. 143].

Построение системы поддержки инициатив осуществлялось поэтапно, с опорой на принципы партисипативности (вовлечения) и гибкого управления. Ниже представлена последовательность реализованных этапов, разделенных на логические блоки.

1. Подготовительный этап.

Отправной точкой стало обсуждение со студенческим активом современных форм работы с молодежными инициативами. Это позволило инициировать студентов принять участие в проектировании системы поддержки студенческих инициатив в колледже.

Параллельно была проведена разъяснительная работа с педагогическим составом. Ключевым посылом стало изменение роли педагога: от контролера к фасилитатору и наставнику, поддерживающему студенческие начинания. Это позволило снизить риски административного сопротивления новому направлению.

2. Этап создания инфраструктуры

Идея — это всегда диалог с реальностью. Чтобы она зазвучала, нужен повод, проблемная ситуация или особая среда, которая стимулирует этот разговор.

Для поддержания регулярной активности студентов мы, в первую очередь, использовали вариант создания эффективной воспитательной среды, которая будет стимулировать обучающихся.

Одним из первых шагов стало оформление специализированных информационных зон в стенах колледжа: «Доска славы студенческих инициатив», призванная популяризировать успешные практики, и канбан-доска, наглядно демонстрирующая этапы проработки и реализации идей (идеи, в работе, реализовано). Всё это позволит студентам наблюдать воплощение своих предложений в жизнь колледжа, формируя тем самым позитивную среду, в которой выдвижение идей становится естественной и поощряемой нормой. Такой мотивационный фактор будет способствовать закреплению инициативного поведения студентов.

Для оперативной связи и преодоления коммуникационных барьеров был создан отдельный Telegram-канал

(возможно создание канала в других мессенджерах). Этот инструмент позволяет студентам в любое время и в привычном цифровом формате высказывать свои предложения, а также оперативно получать обратную связь.

Для студентов, предпочитающих письменную коммуникацию или желающих сохранить анонимность, была установлена «Коробка инициатив» в общедоступном месте колледжа. Это обеспечило инклюзивность системы и позволило получать предложения от любого желающего внести свою инициативу.

Студенты предложили дополнительный механизм сбора идей. Они выступили с инициативой задействовать институт классных руководителей для рассылки специализированной Яндекс-формы, чтобы охватить максимальное число учащихся.

3. Этап реализации

Неотъемлемой частью воспитательной среды колледжа являются регулярные традиционные мероприятия: День студента, День самоуправления, День открытых дверей, Новый год, День знаний и другие. Но традиции живут тогда, когда они развиваются. Поэтому данные события служат идеальной площадкой для запуска студенческих инициатив. В процессе их подготовки создаются условия, в которых инициативность становится естественной реакцией на задачу. Студенты, вовлеченные в проведение мероприятий, быстрее социализируются, чувствуют сопричастность к жизни колледжа и получают возможность реализовать свои самые смелые идеи — от креативного оформления актового зала до разработки новых сценариев проведения Нового года. Например, в День самоуправления студенты могут не просто примерить на себя роли преподавателей, но и внести предложения по модернизации учебного процесса, а во время подготовки к Дню открытых дверей — проявить дизайнерские и организаторские таланты. Таким образом, классические форматы наполняются современным содержанием, рожденным в студенческой среде.

Эти события становятся для обучающихся отправными точками для генерации нового содержания. Таким образом, традиция выступает не ограничителем, а фундаментом, на котором студенческое сообщество выстраивает новые форматы и смыслы.

4. Этап рефлексии и фиксации

1. Проведение рефлексии по итогам реализации инициативы.

После реализации инициатив проводится рефлексивная беседа, где студенты высказываются о том, с какими трудностями им пришлось столкнуться, что удалось и возможные точки роста.

2. Фиксация в журнале студенческих инициатив.

Для сохранения и систематизации, предложенных идей, был создан «Журнал студенческих инициатив» — своеобразный архив, куда они вносятся.

3. Анализ результатов и выводы.

В процессе реализации студенческих инициатив были использованы новые форматы работы.

— Введение ролей «кураторов мероприятия».

Студентам, проявившим себя и выдвинувшим идеи, были предложены роли «кураторов мероприятия». Это позволило передать полномочия по реализации мероприятий самим студентам, повысив их ответственность.

— Работа с чек-листом инициативы.

Для перехода от идеи к плану был внедрен чек-лист инициатив, который помогает студентам и куратору структурировать свои мысли, оценить ресурсы и риски, возможность максимизировать образовательную ценность инициативы.

— Всесторонняя поддержка со стороны куратора и студенческого актива.

На этапе реализации инициативы важную роль играет поддержка и сопровождение. Куратор совместно со студенческим активом оказывают такую комплексную поддержку:

— информационную (освещение в соцсетях, размещение афиш);

— волонтерскую (помощь при и проведении мероприятий);

— ресурсную (помощь в поиске материалов, согласовании с администрацией).

Важную роль в воспитательном процессе играют студенческие объединения: Центр молодежных инициатив, волонтерский отряд, студенческий совет, спортивный и военно-патриотические клубы и другие. Они предоставляют студентам возможность реализовывать свои идеи, начиная от культурных мероприятий до социальных проектов.

Анализ структуры внеучебной деятельности показывает, что системообразующим ядром студенческого самоуправления и ключевым драйвером внеурочной активности выступает Центр молодежных инициатив (ЦМИ). Он по праву занимает лидирующие позиции в иерархии студенческих объединений, выступая главной площадкой для генерации идей и координации усилий студенческого актива. Именно в Центр молодежных инициатив поступают предложения студентов с различными идеями.

Центр молодежных инициатив — это добровольное объединение студентов, которое функционирует с целью стимулирования и развития студенческих инициатив в различных сферах жизни, личностного развития обучающихся, воспитания их активного отношения к жизни. Центр — это площадка для привлечения студентов в творческие, культурные, образовательные, добровольческие, патриотические, спортивные другие проекты. Здесь у студентов формируются следующие качества:

1) инициативность, креативность, гибкость ума;

2) организаторские способности и способность работать в условиях многозадачности;

3) проектное мышление, умение превращать идею в конкретный план с целями, бюджетом и сроками реализации;

4) социальная ответственность (студенты учатся видеть проблемы вокруг себя и брать на себя инициативу по их решению);

- 5) навыки командообразования;
- 6) стрессоустойчивость;
- 7) эмоциональный интеллект;
- 8) коммуникативная компетентность;
- 9) рефлексия и умение работать с ошибками;
- 10) соблюдение тайм-менеджмента.

В начале учебного года участники ЦМИ презентуют свои успешные проекты первокурсникам, рассказывая новичкам, где и как можно реализовать свои идеи в колледже.

В нашем колледже Центр молодежных инициатив стал организатором и координатором многих студенческих начинаний, таких как, «День добрых слов», Квартирник «Инициатива не наказуема», «Зимние забавы», сбор помощи для участников СВО, историко-патриотический квест «Россия — страна героев». Члены ЦМИ приняли участие в создании новых форм работы со студентами: «Телеграм-канал «КИРК: студенческие инициативы», яндекс-формы для выявления новых студенческих инициатив, Коробка студенческих инициатив.

Активисты Центра поддержали предложение проводить для студентов, желающих реализовать свои инициативы «Питч-Баттл: 60 секунд на Мечту». Это формат короткой презентации идеи перед аудиторией. Студенты превратили процесс выдвижения инициатив в динамичное и увлекательное событие, способствующее продвижению самых смелых предложений.

Центр молодежных инициатив организует и проводит внутриколледжный конкурс «Лучшая студенческая инициатива», где студенты защищают свои проекты перед жюри.

Для повышения компетенций студенческого актива в колледже организуется обучающие программы:

— «Школа актива» с приглашением специалистов в различных областях. Студентам объясняют основы проектирования: как ставить цель, искать ресурсы, достигать результатов.

— Мастер-классы и тренинги по развитию навыков soft-skills: ораторское мастерство, командообразование, тайм-менеджмент и другие.

Реализованные шаги позволяют говорить о формировании в колледже целостной системы поддержки студенческих инициатив, которая включает три ключевых компонента:

1. Инфраструктурный: созданы каналы для сбора идей (Telegram-канал, канбан-доска, «Коробка инициатив», Яндекс-форма, Питч-Баттл).

2. Деятельностный: обеспечено сопровождение реализации инициатив (помощь куратора ЦМИ, чек-листы инициатив, «студенты-кураторы мероприятия», волонтеры).

3. Мотивационный: создана система признания и поощрения («Стена славы студенческих инициатив», публикация постов о новых инициативах в соцсетях, роли студентов-кураторов мероприятий).

Эффекты от внедрения системы поддержки студенческих инициатив:

— Преодоление формального подхода: студенты стали воспринимать самоуправление как инструмент для реализации собственных интересов.

— Рост числа реализованных инициатив: увеличился процент идей, доведенных до логического завершения.

— Развитие «мягких навыков» (Soft Skills), участие в питч-баттлах, защита проектов способствовали развитию коммуникативных навыков, критического мышления и ответственности.

— Создание прецедентов успеха: «Стена славы студенческих инициатив» сформировала позитивные модели, стимулирует остальных студентов к проявлению инициативы.

Мы интегрировали творческую активность студентов в структуру ключевых событий колледжа. Вместо поиска «искусственных» поводов для творчества, мы предложили учащимся переосмыслить и модернизировать традиционные мероприятия: День студента, День самоуправления, празднование Нового года, День открытых дверей, День знаний и другие. Это позволило решить двойную задачу: 1) обеспечить мотивацию студентов, так как они работают над значимыми для всего колледжа событиями; 2) повысить качество самих мероприятий за счет притока «свежих» идей из студенческой среды».

Заключение

Создание системы поддержки студенческих инициатив в колледже доказало свою эффективность. Отсутствие системности было заменено прозрачными механизмами сбора, сопровождения и поощрения идей. Важным фактором успеха стало перераспределение ролей: педагог превратился в наставника, а студент — из пассивного наблюдателя в активного преобразователя действительности. Данная модель может быть масштабирована и адаптирована в других учреждениях среднего профессионального образования для раскрытия интеллектуального и творческого потенциала молодежи.

Литература:

1. А. Д. Абашина, Бражник Е. И. От студенческих инициатив к социальным проектам // Социальная педагогика. 2017. № 4–5. С. 143–153.
2. Красикова, Е. А. Студенческие объединения, как основа развития молодежной инициативы и самоуправления. Сборник: Специалист новой формации: проблемы и перспективы развития профессионального образования/Е. А. Красикова. — Текст: непосредственный // Труды II Всероссийской научно методической конференции. — Красноярск: Иркутский гос. ун-т путей сообщения, 2025. — С. 90–92.

3. Журик, А. А. Социальная поддержка молодежных инициатив в контексте развития студенческого самоуправления в НИУ БелГУ / А. А. Журик. — Текст: непосредственный // Материалы VIII международной научно-практической конференции. — Белгород: ФГАОУ ВО «Белгородский гос. нац. исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»), 2016. — С. 245–247.

Использование адаптивных технологий и методик для детей с задержкой психического развития

Беляева Мария Леонидовна, старший воспитатель;

Лепетуха Дина Викторовна, педагог-психолог;

Черноиванова Елена Сергеевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 67 г. Белгорода

В современном образовательном процессе важным аспектом является использование адаптивных технологий и методик, направленных на поддержку обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР). Эти технологии и методики позволяют не только улучшить уровень речевого развития, но и способствуют общему развитию детей, повышая их мотивацию к обучению и социализации. В данной статье мы рассмотрим различные адаптивные технологии и методики, которые могут быть использованы в работе с детьми, имеющими ЗПР, а также их влияние на образовательный процесс и развитие обучающихся.

Адаптивные технологии представляют собой совокупность методов, средств и подходов, которые помогают адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям детей с особыми образовательными потребностями. Эти технологии могут включать в себя как традиционные, так и современные подходы, такие как использование информационно-коммуникационных технологий, мультимедийных ресурсов, а также различных программ и приложений, разработанных специально для работы с детьми с ЗПР. Важно отметить, что использование адаптивных технологий должно быть направлено на создание комфортной и поддерживающей образовательной среды, где каждый ребенок сможет развивать свои навыки и способности в соответствии с собственными возможностями [3, с. 22].

Одним из наиболее эффективных методов работы с детьми с ЗПР является применение мультимедийных ресурсов. Визуальные и аудиовизуальные материалы могут значительно облегчить процесс восприятия информации и способствовать лучшему пониманию учебного материала. Например, использование видеороликов, анимаций и презентаций может помочь детям лучше усвоить новые знания, так как они позволяют визуализировать информацию и сделать ее более доступной. Мультимедийные материалы могут также включать в себя интерактивные задания, которые позволяют детям активно участвовать в процессе обучения, что способствует повышению их заинтересованности и вовлеченности [1, с.123].

Кроме того, использование специализированных программ и приложений для обучения может стать эффективным инструментом в работе с детьми с ЗПР. Существуют различные программы, разработанные для развития речевых навыков, памяти, внимания и других когнитивных функций. Эти программы часто включают в себя игровые элементы, что делает процесс обучения более увлекательным и интересным для детей. Например, приложения, направленные на развитие словарного запаса, могут включать в себя задания на составление слов, игры на запоминание и другие активности, которые способствуют улучшению речевых навыков. Использование таких технологий позволяет адаптировать обучение к индивидуальным потребностям ребенка, что является ключевым аспектом в работе с детьми с ЗПР [2, с.37].

Важным направлением в использовании адаптивных технологий является также работа с сенсорными аспектами обучения. Дети с ЗПР могут испытывать повышенную чувствительность к различным сенсорным стимулам, и это может влиять на их способность сосредотачиваться и усваивать информацию. Поэтому применение тактильных и визуальных материалов может значительно улучшить их обучение. Например, использование карточек с изображениями, моделей и других тактильных материалов может помочь детям лучше понять учебный материал и сделать его более доступным. Такие подходы способствуют развитию различных сенсорных систем и помогают детям более эффективно воспринимать информацию.

Не менее важным аспектом является использование игровых технологий в обучении детей с ЗПР. Игровые методики могут значительно повысить уровень вовлеченности детей в учебный процесс и создать положительную атмосферу для обучения. Игры, направленные на развитие речевых навыков, могут быть не только увлекательными, но и полезными для ребенка. Важно, чтобы игры были адаптированы к уровню развития детей и учитывали их интересы. Это может быть осуществлено через использование настольных игр, ролевых игр или интерактивных

приложений, которые помогут детям развивать речевые навыки в непринужденной обстановке. Игровые методы обучения также способствуют развитию социальных навыков, так как они вовлекают детей в общение и взаимодействие с другими участниками игры.

Адаптивные технологии могут также включать в себя использование специализированных устройств и оборудования, таких как электронные таблицы, сенсорные экраны и другие инструменты, которые могут облегчить процесс обучения. Например, использование сенсорных экранов может помочь детям с ЗПР взаимодействовать с учебным материалом более активно, что способствует лучшему усвоению информации. Такие устройства могут быть использованы для выполнения различных заданий, что позволяет детям развивать свои навыки и способности в удобной и понятной форме.

Важно отметить, что внедрение адаптивных технологий и методик в образовательный процесс требует от педагогов и специалистов высокой квалификации и готовности к постоянному обучению. Педагоги должны быть осведомлены о современных тенденциях в области адаптивного обучения и готовы использовать новые подходы в своей практике. Это также включает в себя умение работать с различными программами и приложениями, а также способность адаптировать учебные материалы к индивидуальным потребностям детей.

Не менее значимым является и взаимодействие с родителями в контексте использования адаптивных технологий. Родители должны быть вовлечены в процесс обучения и осведомлены о том, как они могут поддерживать своего ребенка в домашних условиях. Это может включать в себя использование тех же программ и приложений, которые используются в школе, а также рекомендации по созданию благоприятной речевой среды в семье. Важно, чтобы родители понимали, как адаптивные технологии могут помочь их ребенку, и были готовы активно участвовать в процессе обучения.

Таким образом, использование адаптивных технологий и методик в работе с детьми с задержкой психического развития представляет собой важный аспект психолого-педагогической поддержки. Эти технологии позволяют адаптировать образовательный процесс к индивидуальным потребностям детей, улучшая их уровень речевого развития и способствуя общему развитию. Внедрение адаптивных технологий требует от педагогов высокой квалификации и готовности к постоянному обучению, а также активного взаимодействия с родителями. В конечном итоге, цель использования адаптивных технологий заключается в создании комфортной и поддерживающей образовательной среды, где каждый ребенок сможет развивать свои навыки и способности в соответствии с собственными возможностями.

Литература:

1. Кудымова, И. Г. «ИКТ как средство дефектологического сопровождения детей с ЗПР». В сборнике «Инновационные педагогические технологии»: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 123–124.
2. Кузьмичева Т. В., Афонькина Ю. А. Разработка адаптивных педагогических инструментов как средства индивидуализации образовательной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Концепт. — 2022. — №. 12. — С. 35–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-adaptivnyh-pedagogicheskikh-instrumentov-kak-sredstva-individualizatsii-obrazovatelnoy-deyatelnosti-obuchayuschisya-s> (дата обращения: 02.03.2026).
3. Фатихова Л. Ф. (кандидат педагогических наук; доцент) Компьютерные технологии в психолого-педагогической коррекции детей // Логопед 2014 № 2 С. 21–26

Духовно-нравственное воспитание старших дошкольников в процессе приобщения к истокам русской народной культуры (из опыта реализации проекта «Русская изба»)

Булаева Светлана Петровна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 28» г. Нижний Новгород

В статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания дошкольников через приобщение к русской народной культуре. Анализируются теоретические основы вопроса (труды К. Д. Ушинского, Е. И. Тихеевой, О. Л. Князевой и др.).

Описывается практический опыт перехода от поверхностного знакомства с фольклором в младшем возрасте к реализации проектной деятельности «Русская изба» в старшей группе.

Создание мини-музея, театрализация и народные игры способствуют самостоятельному применению детьми полученных знаний.

В современном мире, в эпоху цифровизации и стремительной смены ценностей, вопрос духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения стоит как никогда остро. Дошкольный возраст — это фундамент, на котором строится личность человека. Именно в этот период закладываются базовые нравственные ориентиры, формируется отношение к семье, Родине, природе и истории своего народа. Наиболее эффективным и естественным путем решения этой задачи является возвращение к истокам, к многовековой мудрости русской народной культуры.

Теоретические основы проблемы

Проблему приобщения детей к национальной культуре изучали многие ученые.

Основополагающее значение имеют работы К. Д. Ушинского, который считал родной язык и устное народное творчество «гениальным педагогическим средством» и основой воспитания. К. Д. Ушинский утверждал, что «воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах».

Значительный вклад в разработку данной темы внесла Е. И. Тихеева, подчеркивавшая огромную воспитательную ценность фольклора для развития речи и нравственных качеств ребенка.

Исследования А. П. Усовой и Н. П. Сакулиной заложили основы приобщения дошкольников к искусству, в том числе и к народному декоративно-прикладному творчеству.

В современной педагогике большой вклад в изучение вопроса внесли Т. С. Комарова, Т. Я. Шпикалова, О. Л. Князева и М. Д. Маханева.

Авторы программы «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (О. Л. Князева, М. Д. Маханева) сделали важный вывод: систематическое знакомство с традициями, обрядами, фольклором и бытом предков способствует не только расширению кругозора, но и формированию у ребенка «базовых структур самосознания», чувства сопричастности к своему народу, развитию эмоциональной отзывчивости и духовности.

От пассивного восприятия — к активному действию: проблема возрастной динамики

В нашей педагогической практике работа по данному направлению началась уже в младшем дошкольном возрасте. В этот период дети сензитивны к эмоциональной окраске речи. Они с удовольствием слушали потешки, колыбельные песни, сказки, рассматривали яркие элементы дымковской и филимоновской игрушки. Однако, как показали наблюдения и анализ, проведенные совместно с педагогом-психологом, на этом этапе детям еще трудно осознать глубокий смысл традиций, установить причинно-следственные связи между праздником и сезонными изменениями в природе, понять символику народных узоров. Их деятельность носила в основном подражательный характер и требовала постоянного участия взрослого.

К старшему дошкольному возрасту (5–7 лет) у детей значительно расширяется кругозор, развивается наглядно-образное мышление, формируется способность к общению и анализу. Появляется устойчивый интерес к прошлому, к истории предметов. Именно этот скачок в развитии позволил нам перейти от фрагментарного ознакомления к глубокому погружению в тему.

Реализация проекта «Русская изба»: от знаний к самостоятельности

Учитывая возросшие познавательные способности детей и их интерес к истории, а также стремясь вовлечь родителей в образовательный процесс, нами был разработан и реализован долгосрочный проект «Русская изба».

Целью проекта стало не просто дать детям знания о традициях, но и создать условия для самостоятельного применения этих знаний в различных видах деятельности.

Мы поставили перед собой задачи: сформировать у детей представление о русской избе и быте крестьян, обогатить словарь народными пословицами и поговорками, научить понимать смысл народных праздников и игр, развить творческие способности через знакомство с народными промыслами.

Ключевым отличием проекта от предыдущей работы стала степень самостоятельности детей. Мы отошли от роли транслятора знаний и стали организаторами развивающей среды.

Как это проявилось на практике

1. Создание мини-музея «Русская изба»

Совместно с родителями мы собрали предметы старины (чугунки, ухваты, прялку, лапти, домотканые половики). Дети не просто рассматривали экспонаты, но и участвовали в их поиске, расспрашивали бабушек и дедушек о назначении предметов, а затем сами выступали в роли экскурсоводов для малышей.

2. Театрализованная деятельность

Если в младшей группе дети пассивно наблюдали за кукольным спектаклем, то в рамках проекта «Русская изба» они сами ставили сказки («Репка», «Теремок», «Колобок на новый лад»). Они самостоятельно распределяли роли, изготавливали простейшие декорации и элементы костюмов (с помощью родителей), используя знания о русской одежде и утвари.

3. Народные игры

Мы заметили, что дети стали инициаторами народных игр на прогулке. Заученные на занятиях хороводные игры («Каравай», «Ручеек», «Золотые ворота») они с удовольствием организовывали в свободной деятельности, передавая правила друг другу.

4. Продуктивная деятельность

На занятиях по изобразительности дети знакомились с хохломской и городецкой росписью. В свободное время в центре творчества они самостоятельно расписывали шаблоны посуды, создавали «эскизы» ковров-самолетов, опираясь на полученные знания о цвете и элементах узора, придумывали свои орнаменты.

5. Календарные праздники

Проект завершился проведением фольклорных праздников «Осенины» и «Масленица», где дети не были просто зрителями. Они водили хороводы, пели ча-

стушки, играли на деревянных ложках, загадывали загадки родителям, демонстрируя глубокое понимание смысла праздника.

Проделанная работа подтвердила выводы ученых о том, что истинное духовно-нравственное воспитание возможно только через «проживание» культуры, а не через формальное заучивание. Если в младшем возрасте дети были способны лишь к эмоциональному восприятию и подражанию, то в старшем дошкольном возрасте, благодаря реализации проекта «Русская изба», они вышли на качественно новый уровень. Дети научились применять полученные знания о русских традициях в самостоятельной игровой, коммуникативной и творческой деятельности. Они не просто узнали, что такое русская изба, — они прочувствовали ее, сделали частью игрового опыта, что и является главным показателем эффективности духовно-нравственного воспитания.

Таким образом, приобщение к народной культуре в дошкольном возрасте — это не дань моде, а жизненная необходимость, позволяющая воспитать человека, укорененного в своей истории, способного к духовному развитию и творчеству.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 (зарег. в Минюсте России 28.12.2022 № 71847).
2. Князева О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: парциальная программа: учебно-методическое пособие / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. — СПб.: Детство-Пресс, 2000.
3. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 1. — С. 194–256.
4. Ушинский К. Д. Родное слово: книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. — М.: Лествица, 2023. — 495 с.
5. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для воспитателей детского сада / Е. И. Тихеева; под редакцией Ф. А. Сохина. — 5-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1981. — 159 с.
6. Усова А. П. Русское народное творчество в детском саду: книга для воспитателей детских садов / А. П. Усова. — М.: Просвещение, 1972. — 79 с.
7. Тихеева Е. И. О дошкольном воспитании: организация, теория, методика / Е. И. Тихеева; сост. Л. Н. Литвин, Б. Г. Головина. — М.: Academia; АПКППРО, 2011. — 209 с.
8. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве / Н. П. Сакулина. — М.: Просвещение, 1965. — 214 с.
9. Шпикалова Т. Я. Волшебный мир народного творчества: пособие для детей 5–7 лет / Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова, Н. Р. Макарова. — М.: Просвещение, 2023. — 95 с.
10. Шпикалова Т. Я. Народные традиции в развитии детского художественного творчества / Т. Я. Шпикалова, Л. В. Косогорова, Е. Ю. Пухначева, Л. В. Резанов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2011. — № 7. — С. 25–25.
11. Шпикалова Т. Я. Народное искусство и педагогика / Развитие теории и методики формирования детского творчества: сборник научных трудов. — М.: РИЦ «Альфа», 2000. — С. 32–38.
12. Комарова Т. С. Народное искусство — детям: методическое пособие / под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Мозаика-Синтез, 2016.
13. Комарова Т. С. Развитие художественных способностей дошкольников: монография / Т. С. Комарова. — М.: Мозаика-Синтез, 2017.

Культурное наследие как основа народного единства для дошкольников

Данилова Алина Сергеевна, воспитатель;
Буракова Евгения Васильевна, воспитатель
МАДОУ Детский сад № 29 г. Армавира (Краснодарский край)

Статья посвящена значению культурного наследия как основы народного единства, особенно для дошкольников. Рассматривается влияние народных традиций, обычаев и искусства на формирование коллективной идентичности и чувство принадлежности у детей. Акцентируется внимание на важности вовлечения детей и их семей в культурные инициативы, такие как праздники, мастер-классы и выставки, которые способствуют укреплению социальных связей и развитию творческих способностей. Упомянуты мнения научных авторов, подчеркивающих значимость культурного контекста в воспитании и развитии детей.

Ключевые слова: культурное наследие, народные традиции, единство, дошкольники, идентичность, образование, искусство, социальные связи, вовлеченность, творческие способности.

Культурное наследие — это не просто набор традиций и обычаев, а живое отражение нашей истории и идентичности, которое передается от поколения к поколению. Оно охватывает все аспекты жизни народа: от обычаев и праздников до художественного самовыражения через музыку, танцы и ремесла. Важно, чтобы дети с раннего возраста начали осознавать ценность этого наследия, так как оно формирует их понимание мира и своего места в нем. Когда дети знакомятся с культурным наследием, они не только учатся уважать свою историю, но и начинают осознавать, что они являются частью чего-то большего. Это осознание помогает развить у них чувство гордости за свою культуру, что в свою очередь способствует укреплению их самооценки и уверенности в себе.

Народные традиции играют ключевую роль в формировании чувства общности и единства. Каждое поколение стремится сохранить и передать эти традиции, что создает непрерывную связь между прошлым и настоящим. Праздники, такие как Масленица, Новый год или другие местные обряды, становятся местом, где встречаются семьи, друзья и соседи. В эти моменты происходит не только празднование, но и передача знаний о том, как жили наши предки, какие ценности они уважали и какие уроки они извлекали из своей жизни. Например, во время Масленицы мы не только угощаемся блинами, но и участвуем в играх и танцах, которые укрепляют наши связи с другими людьми и делают нас частью единого сообщества. Такие мероприятия позволяют детям видеть, как традиции объединяют людей, создавая атмосферу радости и взаимопонимания. Это особенно важно в наше время, когда глобализация и технологические изменения иногда могут затухать эти связи, и поэтому возвращение к своим корням становится особенно актуальным.

Одним из самых ярких примеров русского культурного наследия является праздник Масленица. Этот праздник отмечает приход весны и прощание с зимой, символизируя обновление и надежду на лучшее. Масленица празднуется за неделю до Великого поста и включает в себя множество традиционных обычаев и развлечений. На Масленицу принято печь блины, которые символизируют

солнце и тепло. Блины готовятся различными способами: с начинками из творога, ягод, мяса или просто со сметаной. Важно, что блины не только угощение, но и символ единства и дружбы. Во время праздника семьи собираются вместе, чтобы насладиться блинами, поделиться радостью и укрепить связи. Другим важным аспектом Масленицы являются народные игры и забавы. В течение недели проводятся различные конкурсы: катание на санях, бой подушками и другие активные игры. Эти мероприятия не только развлекают, но и способствуют сплочению людей, укрепляя связи между поколениями. Также на Масленицу принято устраивать проводы зимы, сжигая чучело, которое символизирует зиму. Этот ритуал символизирует очищение и обновление, подчеркивая важность цикличности жизни. Таким образом, Масленица становится не только веселым праздником, но и важным мероприятием, способствующим воспитанию уважения к традициям и культуре у детей.

Искусство, как форма самовыражения, также играет важную роль в сохранении культурного наследия. Народные песни и танцы, созданные в разные исторические эпохи, передают чувства, переживания и мечты народа. Когда дети слушают народные мелодии или участвуют в танцах, они не только развлекаются, но и погружаются в богатую историю своего народа. Это помогает им понять, что каждый звук и каждое движение имеют свое значение, свою историю. Искусство становится мостом между поколениями, позволяя передавать важные идеи и эмоции. Например, участие в народных танцах может научить детей работать в команде, развивать координацию и чувство ритма, а также дарить радость и укреплять дружеские связи.

Праздник костюмов народов России представляет собой один из важнейших аспектов сохранения и популяризации культурного наследия страны. В каждом уголке России можно встретить уникальные традиции, отраженные в народных костюмах, которые передаются из поколения в поколение. Эти костюмы не только являются ярким выражением художественного вкуса, но и содержат в себе глубокий смысл, рассказывая о культуре,

истории и богатстве разнообразия народов, населяющих нашу страну. Праздник костюмов — это не просто возможность увидеть красивую одежду, а шанс погрузиться в атмосферу многообразия русских традиций, что особенно важно для формирования идентичности у детей и молодежи. Участие в таком празднике позволяет каждому ощутить связь с богатством культурного наследия, а также развивает чувство гордости за свою историю и традиции.

Национальные костюмы не только красивы, но и несут в себе глубокий смысл. Каждый элемент одежды — от орнамента до цвета — имеет свое значение и рассказывает о культуре, истории и традициях народа. Например, в некоторых регионах России красный цвет символизирует счастье и удачу, тогда как в других он может означать радость и празднование. Каждый костюм уникален и отражает обычаи и особенности своего региона, будь то яркие вышивки, характерные для Сибири, или более сдержанные и утонченные стили, присущие центральным областям. Праздник костюмов предоставляет детям уникальную возможность не только увидеть, но и примерить традиционные наряды, что позволяет им в полной мере ощутить атмосферу народной культуры. Это создает прекрасную возможность для активного участия в мероприятиях, где можно научиться танцевать народные танцы, слушать народные песни и таким образом погрузиться в мир традиций. Такое вовлечение способствует формированию уважения к культурному многообразию и пониманию своего места в этом многообразии.

Праздник костюмов народов России может включать в себя множество образовательных мероприятий, которые помогут детям и взрослым лучше понять свою культуру. Например, можно организовать мастер-классы по рукоделию, где участники смогут научиться создавать элементы традиционной одежды или украшений. Важно, чтобы такие мероприятия были интерактивными и позволяли детям не только наблюдать, но и активно участвовать, создавая своими руками. Это не только развивает творческие способности, но и формирует уважение к труду и традициям. Также можно организовать конкурсы на лучшее исполнение народных танцев или песен, что позволит детям не только показать свои таланты, но и научиться работать в команде, уважать друг друга и ценить культурное наследие. Через такие мероприятия дети не только укрепляют свои навыки, но и формируют осо-

знанное отношение к своей культуре и истории, что, в свою очередь, способствует созданию более гармоничного общества, в котором каждый будет чувствовать себя ценным и важным.

Сохранение культурного наследия требует активных действий со стороны общества. Важно вовлекать детей и их семьи в различные мероприятия, направленные на популяризацию и сохранение народных традиций. Мастер-классы, выставки народного искусства, фестивали и конкурсы — все это прекрасные возможности для взаимодействия и обучения. Участие в таких мероприятиях позволяет детям не только узнать больше о своей культуре, но и развить творческие способности, а также научиться работать в команде. Например, совместное создание народной игрушки или роспись посуды может стать не только увлекательным занятием, но и важным шагом к осознанию своей культурной идентичности. Такие занятия формируют у детей уважение к труду и творческому процессу, а также учат ценить труд других.

Кроме того, родительская поддержка и вовлеченность в культурные инициативы имеют огромное значение. Когда родители участвуют в жизни детей, это создает атмосферу взаимопонимания и уважения к культурным ценностям. Дети, видя, как их родители гордятся своей культурой, сами начинают ценить и уважать ее. Можно предложить детям вместе с родителями создать что-то своими руками, например, нарисовать картину в народном стиле, сделать поделку или выучить народную песню. Это не только развивает творческий потенциал, но и способствует укреплению семейных связей. Такие совместные занятия становятся не только источником знаний, но и возможностью для общения, что укрепляет семейные узы и создает теплую атмосферу в семье.

Культурное наследие объединяет нас и помогает понять, кто мы есть. Оно формирует наше восприятие мира и даёт нам уверенность в своих корнях. Через народные традиции, обычаи и искусство мы учимся ценить разнообразие и уникальность каждого человека и каждой культуры. Давайте вместе учиться и сохранять наше культурное наследие, чтобы передать его следующим поколениям. Каждый из нас может внести свой вклад в это важное дело, и чем раньше мы начнем, тем крепче будет связь между прошлым и будущим нашей культуры. Это не только поможет сохранить наше уникальное наследие, но и создаст более гармоничное общество, где каждый будет чувствовать себя ценным и важным.

Литература:

1. Антонова Г. А., Ельцова О. М., Николаева Н. Н. Воспитание духовности через приобщение дошкольников к традиционной праздничной культуре русского народа // Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012.
2. Соловьева Е. В., Царенко Л. И. Наследие. Программа по приобщению детей дошкольного возраста к традиционной отечественной культуре // М.: Дрофа, 2010.
3. Чебан А. Я., Бурлакова Л. Л. Знакомим дошкольников с народной культурой // М.: Сфера, 2011.

Саморегуляция у младших школьников: простые техники для успокоения и концентрации

Жирнова Алина Александровна, учитель начальных классов
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

Статья подчёркивает важность развития саморегуляции у младших школьников, описывает простые техники для успокоения и концентрации и даёт рекомендации педагогам и родителям, их применение помогает детям лучше учиться и адаптироваться в обществе.

Ключевые слова: саморегуляция, успокоение, концентрация, дыхательные упражнения, мышечная релаксация, визуализация, тактильные приёмы, структурирование времени, речевые формулы, двигательные паузы, ритуалы перехода, работа с эмоциями, социальная адаптация.

В современном мире дети сталкиваются с множеством стрессовых факторов (насыщенный график, гаджеты, социальные взаимодействия), а младшие школьники только учатся управлять эмоциями и вниманием — ключевыми элементами саморегуляции; её нужно развивать с помощью простых и эффективных техник — разберём, что это такое, почему важно и какие приёмы помогут ребёнку овладеть этим навыком.

Саморегуляция — способность осознанно управлять эмоциями, поведением и вниманием. У детей 6–10 лет она только формируется из-за незрелости префронтальной коры мозга: они импульсивны, легко отвлекаются и бурно реагируют на неудачи. Именно в этот период закладываются её основы — от этого зависит учебная успешность и социальная адаптация ребёнка в будущем.

Саморегуляция важна для младших школьников: она повышает успеваемость, учит справляться с эмоциями, развивает социальные навыки и готовит к самостоятельной жизни. Поскольку дети лучше усваивают информацию через игру и наглядные примеры, техники саморегуляции должны быть простыми, интересными и применимыми в повседневной жизни — далее рассмотрим их группы с объяснениями и примерами.

Дыхательные упражнения — один из самых доступных способов успокоить нервную систему. Глубокое дыхание активирует парасимпатическую нервную систему, отвечающую за расслабление. Младшим школьникам нравятся игровые варианты дыхательных упражнений.

Мышечная релаксация учит ребёнка осознавать напряжение в теле и осознанно его снимать. Простая техника «Снеговик» подойдёт для групповой работы или индивидуальных занятий. Ребёнок представляет, что он — только что слепленный снеговик. Он стоит прямой и твёрдый (напрягает все мышцы). Затем начинает таять под тёплым солнцем: сначала расслабляются ноги, потом живот, руки, шея. В конце концов «снеговик» превращается в лужицу на земле (полное расслабление). Важно, чтобы ребёнок последовательно напрягал и расслаблял разные группы мышц, ощущая разницу между этими состояниями.

Визуализация задействует воображение и помогает переключиться с тревожных мыслей на приятные образы.

Младшему школьнику можно предложить «Место спокойствия»: закрыть глаза и представить место, где ему хорошо и безопасно — лес, пляж, комната с любимыми игрушками. Пусть он постарается увидеть детали этого места, услышать звуки, ощутить запахи и температуру воздуха. Провести в этом воображаемом пространстве 1–2 минуты, а затем медленно вернуться в реальность. Визуализация работает особенно хорошо перед сном или после стрессовой ситуации — например, ссоры с другом.

Тактильные приёмы используют связь между осязанием и эмоциональным состоянием. У многих детей есть любимая мягкая игрушка или предмет, который их успокаивает. В школе можно использовать небольшие «анти-стресспредметы»: гладкий камешек, мягкую бусину, резинку для волос с пушистым помпоном. Ребёнок может незаметно потрогать такой предмет в кармане, когда чувствует волнение — это поможет ему сосредоточиться.

Структурирование времени и пространства помогает ребёнку чувствовать себя увереннее и лучше управлять своей деятельностью. Младший школьник ещё не всегда может сам организовать свою работу, поэтому ему нужны внешние опоры. Простой инструмент — таймер. Ребёнок договаривается с взрослым, что будет выполнять задание 15 минут, а потом сделает перерыв на 5 минут. Визуальное расписание с картинками или стикерами показывает, какие дела запланированы на день, и снижает тревогу от неопределённости. Чек — листы с галочками дают ощущение контроля: выполнил шаг — поставил галочку. Такие приёмы не только улучшают концентрацию, но и формируют навыки планирования и самоконтроля.

Речевые формулы учат ребёнка осознанно управлять своими мыслями. Вместо «Я не смогу» — «Я попробую ещё раз», вместо «Это слишком сложно» — «Я разберусь постепенно». Важно, чтобы взрослый моделировал такие фразы и поощрял их использование. Например, если ребёнок расстроен из-за ошибки в тетради, можно предложить ему сказать: «Ошибку можно исправить, я научусь делать это лучше». Короткие позитивные утверждения («Я спокоен», «Я сосредоточен», «У меня получится») можно произносить вслух или про себя перед важным делом. Со временем они становятся внутренней опорой и помогают справляться с трудностями.

Двигательные паузы необходимы для сброса накопившегося напряжения и перезагрузки внимания. Младшие школьники не могут долго сидеть неподвижно — им нужно двигаться. Короткие физкультминутки каждые 20–30 минут помогают восстановить концентрацию. Это могут быть простые упражнения (попрыгать, покрутиться, сделать наклоны), имитационные движения («полетаем, как бабочки», «походим, как медведи») или мини-игры на координацию. Особенно полезны упражнения на пересечение средней линии тела (касаться левой рукой правой ноги и наоборот) — они синхронизируют работу полушарий мозга и улучшают когнитивные функции.

Ритуалы перехода помогают ребёнку переключаться между разными видами деятельности. Например, перед выполнением домашнего задания можно «включить режим учёбы»: проветрить комнату, разложить учебники, сделать три глубоких вдоха и выдоха. После уроков — «выключить режим»: сложить тетради в портфель, сказать себе «Сегодня я хорошо поработал», потянуться и пойти отдыхать. Такие ритуалы создают чёткие границы и снижают стресс от смены задач.

Работа с эмоциями через игру учит ребёнка распознавать и выражать чувства безопасным способом. Игра «Угадай эмоцию» предлагает показать с помощью мимики разные состояния (радость, грусть, злость, удивление), а другие участ-

ники должны угадать. В игре «Коробка эмоций» ребёнок кладёт в коробку карточки с изображением ситуаций, вызывающих у него тревогу, а затем «закрывает» коробку и говорит: «Сейчас я не буду об этом думать». Творческие приёмы — рисование эмоций, лепка из пластилина, создание «дневника настроения» с цветными отметками — позволяют выразить переживания без слов и осознать их.

Для эффективности техник саморегуляции важно подавать личный пример спокойного поведения; создавать поддерживающую атмосферу (хвалить за попытки сосредоточиться); быть последовательным (регулярно использовать одни и те же приёмы); адаптировать упражнения под интересы ребёнка; учитывать индивидуальные особенности (гиперактивным — двигательные паузы, застенчивым — тактильные приёмы).

Начинать стоит с 1–2 простых упражнений, которые нравятся ребёнку. Развитие саморегуляции — постепенный процесс. Освоив простые техники, младший школьник получает важный жизненный навык: умение управлять своими состояниями, не поддаваться панике, концентрироваться на цели. Это становится фундаментом для учебной успешности, эмоционального благополучия и социальной адаптации. А задача взрослых — терпеливо и доброжелательно сопровождать ребёнка на этом пути, предлагая инструменты, поддержку и веру в его силы.

Литература:

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
2. Конопкин О. А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека. — М., 1995.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2005. — 352 с.
4. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. — М.: Знание, 1986. — 80 с.
5. Цукерман Г. А. Оценка без отметки. — М.: Эксперимент, 1999. — 194 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Знание, 1974. — 64 с.
7. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2001. — 224 с.
8. Хухлаева О. В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. — М.: Генезис, 2006. — 176 с.
9. Крюкова С. В., Слободяник Н. П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь: программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. — М.: Генезис, 2007. — 204 с.

Роль чтения в изучении английского языка: методы и подходы

Задорожная Анна Михайловна, учитель английского языка
МБОУ СОШ № 7 имени историка, профессора Н. И. Павленко г. Ейска МО Ейский район (Краснодарский край)

Ключевые слова: английский язык, чтение, классификация, методы обучения чтению.

Английский язык на данный момент считается одним из самых известных и распространенных языков практически во всех странах в мире. Постоянно растущие потребности в свободном владении английским языком

во всем мире привели к тому, что ученые лингвисты, преподаватели уделяют приоритетное внимание поиску более эффективных способов обучения языковым навыкам, одним из которых является чтение. Владея данным видом

коммуникативной деятельности, человек понимает все, что он читает, и адекватно реагирует на прочитанное, конвертируя свои мысли в ответ. Читая любой текст на иностранном языке и отвечая на вопросы по тексту или высказывая свое мнение о прочитанном, обучающийся овладевает навыками монологической речи.

Роль чтения в изучении английского языка трудно переоценить: это не просто источник новых слов, а фундаментальный процесс, который развивает мышление, формирует коммуникативные навыки и открывает доступ к мировой культуре.

Чтение всегда занимало одно из центральных мест в обучении иностранным языкам. В современной методике оно рассматривается не просто как пассивный навык (receptive skill) наряду с аудированием, а как активный когнитивный процесс. Это «основополагающий компонент речевой деятельности, от которого во многом зависит дальнейшее успешное освоение иностранного языка». В условиях глобализации чтение на английском языке способствует не только овладению лексико-грамматическим материалом, но и формированию межкультурной компетенции, позволяя личности мыслить критически и действовать в многоязычном мире.

Процесс чтения включает два неразрывно связанных компонента: сенсорное восприятие напечатанного текста и его когнитивное осмысление. Благодаря систематизированному чтению человек совершенствует способность анализировать, углубленно воспринимать действительность и развивается духовно. В образовательном контексте чтение выступает и как цель, и как средство обучения: оно позволяет закрепить пройденный материал, расширить словарный запас и служит основой для развития говорения и письма.

Исследователи подчёркивают, что разрыв между механическим декодированием символов и осмысленным символов и осмысленным восприятием содержания — главная проблема, которую призваны решить современные методики. Особенно это актуально для старшеклассников и студентов, которые часто склонны к механическому запоминанию конструкции без глубокого внимания.

Классификация видов чтения

В педагогической и наукой литературе выделяются несколько ключевых видов чтения, каждый из которых имеет свои цели и комплексы упражнений (citation:2; citation:7)

По глубине проникновения в текст:

— Просмотровое (Skimming): Быстрое чтение для общего понимания темы и круга вопросов, затронутых в материале. Цель — определить, соответствует ли текст интересам читателя и стоит ли его изучать детально.

— Поисковое (Scanning): Ориентировано на извлечение конкретной информации (дат, имен, цифр) из больших объёмов текст. Требуется навыков быстрого сканирования.

— Изучающее (Detailed Reading): Внимательное чтение с полным и детальным пониманием содержания, предпо-

лагающее самостоятельное преодоление языковых трудностей и интерпретацию.

— Ознакомительное: Характеризуется пониманием основного содержания (около 70 -75 %) без установки на запоминание деталей.

По форме:

— Чтение вслух: Необходимо на начальном этапе для формирования фонетических навыков и связи «графема — звук»

— Чтение про себя: Развивает беглость и является основной формой зрелого чтения. Чрезвычайное использование чтения вслух на продвинутых этапах может тормозить развитие скорости восприятия.

Традиционные и современные методы обучения чтению
Этап работы с текстом

Классическая методика предполагает трехфазовую структуру работы с текстом, которая поддерживает современным исследованиями (citation:2; citation:9):

1. Дотекстовый этап (Pre-reading) Подготовка к чтению. Цель — активизировать фоновые знания (schemata), снять лексические и грамматические трудности, создать мотивацию. Методы: мозговой штурм, работа с заголовком и иллюстрациями, предсказание содержания, введение ключевых слов. Важно не давать ученикам текст до начала этой работы, чтобы охранить интригу и концентрацию.

2. Текстовый этап (While-reading): Непосредственное чтение. Цель — контроль понимания и развитие стратегий. Задания варьируются от поиска главной мысли (gist) до извлечения конкретной информации и детального понимания. Уровень сложности задания должен постепенно возрастать.

3. Послетекстовый этап (Post-reading): Использование содержания текста для развития продуктивных навыков. Методы: дискуссии, ролевые игры. Написание эссе. Создание проектов, критический анализ и интерпретация (citation:2; citation:10).

Инновационные подходы

Современная лингводидактика активно интегрирует новые технологии и методики.

— Домашнее чтение с инновационными подходом: Традиционный аспект «домашнее чтение» приобретает новое звучание. Например, в МГТУ им. Баумана разработан практикум по книге Ника Хорнби «Мой мальчик», который сочетает аутентичный материал с интерактивными заданиями и информационно-коммуникационными технологиями. Это позволяет развивать не только мышление, а также международную компетенцию студентов.

— Метод SQ3R: Изначально разработанный для академического чтения, этот метод (Survey, Question, Read, Review) успешно адаптируется для обучения английскому языку в гетерогенных группах (в разным уровнем подготовки). Он предполагает последовательные шаги: предварительный просмотр (Survey), постановку вопросов (Question), чтение (Read), пересказ (Review). Такой подход

структурирует работу и помогает глубоко усваивать материал.

— Интерактивное чтение (Choose Your Path): Современные серии книг для чтения (например, Am@zed Readers) предлагают интерактивное поведение, где читатель сам делает выбор где читатель сам делает выбор за героев, влияя на сюжет. Это превращает чтение в «языковую лабораторию», где развиваются навыки прогнозирования, критической оценки последствий и принятия решений. Дополнение текста аудио поддержкой позволяют отрабатывать произношение методом shadowing (чтение вслух синхронно с диктором)

Техники и стратегии для преодоления трудностей

Обучение чтению на английском сопряжено с объективными трудностями: расхождение между написанием и произношением, обилие исключений, наличие звуков, отсутствующих в родном языке. Для их преодоления и повышения эффективности используются различные стратегии.

Когнитивные и метакогнитивные стратегии играют ключевую роль в развитии читательской самооценки, самоопрос (self-questioning), визуализация, резюмирование и использование компенсаторных техник (например, языковой догадки). Эти стратегии помогают учащемуся брать на себя ответственность за процесс обучения.

Авторы научных статей также предлагают конкретный упражнения для развития техники чтения. Среди них — «Повторюшка» (перевод информации из кратковременной в долговременную память) и «Прочитай» (чтение текстов, выученного наизусть), которые опираются на идеи Л. Н. Толстого о важности связи слов, его звучания и значения.

Не менее важным является персонализированный подход в обучении чтению. Учет индивидуальных особенностей, интересов и уровня владения языком и уровня владения языком учащихся, а также предоставление им

права выбора текста значительно повышают мотивацию и эффективность обучения.

Требование к текстовому материалу

Успех обучения чтению во многом зависит от качества текстов. Эмпирические данные позволяют сформулировать ряд требований к учебным текстам (citation:2; citation:10):

1. Соответствие возрасту и интересам: Текст должен быть увлекательным, отражать актуальные темы и общечеловеческие ценности.
2. Аутентичность: Важно сохранять реальные черты текста (заголовки, иллюстрации, структуры), даже его он адаптирован [citation:2; citation:9].
3. Посильность объёма и языка: Количество новой лексики не должно быть чрезмерным, а объём должен соответствовать нормативным требованиям этапа обучения.
4. Четкая структура: Наличие заголовков, абзацев и иллюстраций облегчает визуальное восприятие и понимание.
5. Проблемность: Текст должен содержать проблему или вопрос для обсуждения, стимулируя дальнейшую дискуссию.

Заключение

Роль чтения в изучении английского языка выходит далеко за рамки букв. Это комплексный вид речевой деятельности, интегрирующий восприятие, мышление и речь. Современная методика предлагает широкий спектр подходов — от классического трехфазного анализа до инновационных методов вроде SQ3R и интерактивного сторителлинга. Эффективное обучение чтению требует от преподавателя методической гибкости, учёта индивидуальных особенностей учащихся и использования качественного, аутентичного и мотивирующего текстового материала. Только при таких условиях чтение становится мощным инструментом формирования всесторонне развитой языковой личности, способной к межкультурной коммуникации и критическому мышлению.

Литература:

1. Kato Lomb «How I learn languages» — TESL-EJ, 2009–215 pages
2. <http://lingvachild.ru/kak-chtenie-pomogaet-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka#ixzz67PPZp7fF>
3. <https://englex.ru/benefits-of-reading/>

Организация исследовательской деятельности младших школьников в гуманитарном направлении

Корец Анастасия Олеговна, учитель начальных классов
МБОУ — СОШ № 13 г. Армавира (Краснодарский край)

Организация исследовательской деятельности младших школьников в гуманитарном направлении требует учета особенностей психологического и возраст-

ного развития детей. В начальной школе формируется начальный уровень познавательной активности, поэтому важно создавать условия для развития интереса к гума-

нитарным наукам через игровые и творческие методы. Предметы гуманитарного цикла — русский язык, литературное чтение, окружающий мир — дают возможность не только накопить знания, но и развивать умение задавать вопросы, выдвигать гипотезы, проводить наблюдения и формулировать выводы.

Исследовательская деятельность на уроках естественно-математического цикла ориентирована на развитие у младших школьников навыков наблюдения, экспериментирования и анализа природных явлений. В этих уроках особое внимание уделяется формированию естественно-научной грамотности, включающей умение выделять проблему, выдвигать гипотезы, планировать и проводить простые эксперименты, а также интерпретировать полученные данные. Такой подход основан на системном освоении теоретических знаний и их практическом применении для объяснения реальных процессов окружающего мира.

Методы исследования в естественнонаучной сфере предусматривают последовательное прохождение этапов — от постановки проблемы до проверки гипотезы и формулировки выводов. При этом важным признаётся поэтапное развитие самостоятельности у младших школьников: сначала педагог задаёт проблему и предлагает метод, затем ученик начинает самостоятельно искать метод, а на более высоком уровне — формулирует проблему и выбирает способы её решения самостоятельно. Это способствует развитию критического и творческого мышления, а также формирует базовые компетенции, необходимые для понимания научного метода.

Кроме того, особенности содержания естественно-математических уроков требуют чёткого представления о критериях научности, умении отличать доказательства и факты от предположений, что поддерживает формирование целостного учения о познании. Уроки-исследования в данной области нередко сопряжены с трудностями из-за отсутствия у младших школьников привычки к научному объяснению явлений и формулировке обоснований, что требует внимательной педагогической поддержки и разработки специализированных учебных материалов.

Таким образом, исследовательская деятельность на уроках естественных наук отличается акцентом на экспериментальный опыт, формирование научных понятий и логическое построение доказательств. Это делает её содержательно и методически отличной от гуманитарного направления, где ведущим становится осмысление смысловых, культурных и ценностных контекстов.

Исследовательская деятельность на уроках русского языка и литературного чтения организуется с целью формирования у младших школьников умения самостоятельно искать, анализировать и интерпретировать информацию, что развивает критическое мышление и логику. В основе методик лежит создание условий для активного познания через работу с текстом, выдвижение гипотез

и обоснование собственных выводов. Например, учащимся могут предлагаться задания, где они анализируют содержание рассказа, выявляют мотивы поведения героев, строят предположения о причинах событий и формулируют свои суждения, опираясь на текстовую поддержку. Такое исследование помогает не только понять художественный замысел, но и учит аргументированно выражать свои мысли.

Примером исследовательских заданий служат следующие типы: анализ сказки с последующим выражением предположений о том, как могли бы развиваться события при изменении персонажей; сравнение двух текстов и выявление сходств и различий; составление вопросов к прочитанному, которые затем обсуждаются в группе с целью выработки общих выводов. Эти задания формируют умение работать с информацией, видеть причинно-следственные связи и высказывать свою позицию, что особенно важно в гуманитарном образовании.

В процессе исследовательской деятельности учитель выполняет роль фасилитатора и наставника: он организует интересные и содержательные задания, поддерживает инициативу детей, стимулирует вопросы и направляет самостоятельный поиск, создавая атмосферу доверия и сотрудничества. Такой подход помогает развивать у младших школьников творческий потенциал и формировать ценностно-смысловое отношение к изучаемым предметам.

Метод проектов в гуманитарном цикле начальной школы выступает эффективным средством стимуляции самостоятельной научно-исследовательской деятельности младших школьников. В отличие от традиционных уроков, где исследование часто ограничено непосредственным анализом текста или обсуждением, метод проектов позволяет детям определять и формулировать конкретную проблему, требующую комплексного подхода и интеграции знаний из различных областей. Проектная работа побуждает учащихся самостоятельно выдвигать гипотезы и проверять их, привлекая различные источники информации, что способствует развитию критического мышления и творческих способностей.

В рамках гуманитарного направления реализуются разные виды проектов. Тематические проекты ориентированы на изучение культурных, исторических или литературных явлений через глубокий поиск и осмысление, исследовательские проекты ставят целью обоснование и анализ определённых вопросов, а творческие проекты акцентируют внимание на создании новых форм выражения — например, написание собственных рассказов, инсценировок или создание иллюстрированных альбомов. Все эти разновидности способствуют развитию у младших школьников умения планировать свою деятельность, организовывать сбор информации, анализировать и систематизировать данные, а также презентовать полученные результаты в доступной и интересной форме.

Литература:

1. Напольских Н. Б. Гуманитарный подход к организации и осуществлению учебно-исследовательской деятельности школьников // Концепт. 2022. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnyy-podhod-k-organizatsii-i-osuschestvleniyu-uchebno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-shkolnikov> (01.03.2025).
2. Естественно-научная грамотность в начальной школе: создание условий для формирования и оценивания / Сборник материалов краевой научно-практической конференции «Формирование основ естественно-научной грамотности младших школьников. 21 апреля 2021 г., г. Краснодар / отв. ред.: Т. И. Жилина, Ю. Ю. Стан, Краснодар: ИРО, 2021 — Режим доступа: https://iro23.ru/sites/default/files/2020/sbornik_noo_2021_ot_21_aprelya.pdf, свободный. — Загл. с экрана
3. Использование игровых методов в учебном процессе начальной школы / К. Н. Хлебникова, О. Г. Кошечкина, В. И. Куриленко [и др.]. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 52 (499). — С. 190–192. — URL: <https://moluch.ru/archive/499/109780>.
4. Белостоцкая К. Н. Исследовательское обучение как средство формирования естественно-научной грамотности младших школьников [Электронный ресурс] // Учительский журнал — Режим доступа: <https://www.teacher-journal.ru/categories/20/articles/1118>, свободный. — Загл. с экрана
5. Первова Г. М., Гутарин М. М. Метод проектов в современной начальной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-v-sovremennoy-nachalnoy-shkole> (10.12.2024).
6. Методические рекомендации по организации учебной... [Электронный ресурс] // schzel86.gosuslugi.ru — Режим доступа: https://schzel86.gosuslugi.ru/netcat_files/88/205/Metodicheskie_rekomendatsii_po_organizatsii_proektnoy_deyatelnosti_na_urokakh_po_predmetam_sotsial_no_gumanitarnogo_tsikla.pdf, свободный. — Загл. с экрана
7. Абрамова О. П. Организация исследовательской деятельности в начальной школе [Электронный ресурс] // Открытый урок — Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/publication/176253>, свободный. — Загл. с экрана
8. Киргизова А. В., Филиппова А. Р. Особенности формирования исследовательских умений у детей младшего школьного возраста // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». — URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018026784> (дата обращения: 05.03.2026).
9. Волкова А. И. Особенности формирования исследовательских умений у младших школьников [Электронный ресурс] // Солнечный свет. — Режим доступа: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/osobennosti-formirovaniya-issledovatel'sk>2945312/, свободный. — Загл. с экрана
10. Ступникова М. С. Приемы организации интегративного урока-игры с использованием технологии группового обучения. Обобщение опыта работы учителей начальных классов [Электронный ресурс] // урок.рф — Режим доступа: https://urok.rf/library/priemi_organizatsii_integrativnogo_urokaigri_s_isp_074856.html, свободный. — Загл. с экрана
11. Усынин В. В., Волчегорская Е. Ю., Верховых И. В. Проектная и исследовательская деятельность младших школьников как фактор повышения качества естественнонаучного образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-i-issledovatel'skaya-deyatelnost-mladshih-shkolnikov-kak-faktor-povysheniya-kachestva-estestvennonauchnogo-obrazovaniya> (10.01.2025).

Использование методики опорных слов в обучении географии

Кравченко Светлана Валериевна, преподаватель географии
Московский университет «Синергия»

В статье рассматривается методика опорных слов, как наиболее актуальная система обучения географии и подготовки учащихся к Основному государственному экзамену.

Ключевые слова: опорные слова, школьный предмет «география», методика обучения.

На сегодняшний день остается актуальным разработка новых методик и приемов обучения учащихся в школе. Мир на пороге новых технологий, которые меняют науку и образование, а также общество в целом. Эпоха искусственного интеллекта и внедрение компьютерных технологий побуждают преподавателей к совершенствованию системы преподавания, к внедрению актуальных, идущих в ногу со временем, но в тоже время дающих познавательный результат, методик обучения.

Современный школьник — это обучающийся, который является активным пользователем информационных технологий. Современный учитель, преподающий учебный предмет «география» сталкивается с проблемой подбора оптимального объема материала. Дело в том, что, объём информации, который изучается на уроке географии, достаточно велик, и изучается отдельными частями, т. е. раздроблено, на каждом новом уроке — новый материал. Как результат, ученики забывают изученное до того, как сложится общая картина представлений по всей изученной теме. Поэтому эффективности можно добиться, изучая материал блоками, выстраивая материал в единую систему «причина, событие, следствие», выделяя ключевые понятия и важные моменты в нём [1].

Сегодняшний урок географии невозможно представить без наглядного материала, увлекательных, эффективных образовательных систем и методик. При этом обязательным условием урока является его способность вызвать интерес у учащихся. Важно, чтобы ученики одновременно с интересом и познавательной осмысленностью участвовали в образовательном процессе. На наш взгляд именно методика опорных слов объединяет в себе все вышеизложенные инструменты современного урока.

Первым в педагогическом сообществе о применении в образовательном процессе системы опорных конспектов заговорил Шаталов В. Ф. Опорный конспект представляет собой лист с рисунками, отдельными словами, формулами, в них закодирована определённая информация. Запоминая отдельные символы (рисунки, слова), ученик фактически запоминает и их расшифровку [2, с.6].

В современной системе образования концепция модульного обучения Виктора Федоровича Шаталова занимает одно из значимых мест и не потеряла свою актуальность сквозь время. Эта система основывается на лучших традициях отечественной педагогической и философской мысли и представляет собой инновационный подход к ор-

ганизации учебного процесса. Целью этой системы является интенсификация учебного процесса в школе и формирование у учащихся крепкой теоретической базы знаний, а также умения применять эти знания в практической деятельности [3].

Применение на уроках географии опорных сигналов способствует облегчению усвоения материала, улучшает запоминание информации и вызывает интерес у учащихся. Опорный сигнал — набор ассоциативных ключевых слов, знаков и других опор для мысли, расположенных особым образом, заменяющий некое смысловое значение. Он способен мгновенно восстанавливать в памяти известную ранее и понятную информацию [4].

Использование ярких, разнообразных и необычных опорных сигналов создает привлекательную и игровую обстановку в процессе обучения. Они стимулируют активное познание и обеспечивают целостность, системность и осмысленность представления о базовых закономерностях и понятиях их взаимосвязей [5]. Особенно это актуально в процессе подготовки обучающихся к Основному государственному экзамену, так как в этом образовательном процессе учащимся необходимо работать с большим объемом информации.

А если учесть, что школьники одновременно готовятся к сдаче нескольких образовательных предметов, то актуальность методики опорных сигналов (слов) возрастает. В этот период школьникам важна как эмоциональная, так и образовательная поддержка педагогов. Поэтому разработка методического материала, с учетом применения приемов опорных слов будет отвечать всем потребностям как учащихся, так и педагогов.

Таким образом важной задачей учителей географии находить в своей работе эффективные приемы и методики обучения учащихся на уроках географии, в том числе и при подготовке обучающихся к Основному государственному экзамену. Основные цели, которые должен ставить перед собой каждый учитель, с нашей точки зрения следующие:

- 1) привлечь учащихся к изучению предмета;
- 2) научить и воспитать ученика [2, с.2].

Нами в процессе практической работы была успешно применена система опорных сигналов Шаталова В. Ф. Так в процессе педагогической деятельности по подготовке учащихся к Основному государственному экзамену по географии нами были разработаны опорные конспекты, в которых использовались опорные слова и сигналы.

Цель опорных конспектов:

1. Наглядная демонстрация изучаемого материала;
2. Повторение изученного материала.

Актуальность применения методики опорных конспектов Шаталова В. Ф. в практической образовательной

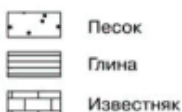
деятельности учителя географии подтверждается эффективными результатами, полученными в ходе их применения.

Образец опорного конспекта, разработанного нами для проведения занятий.

Разбор задания 8 ОГЭ по географии

Во время экскурсии учащиеся сделали схематическую зарисовку залегания горных пород на обрыве в карьере. Расположите показанные на рисунке слои горных пород в порядке увеличения их возраста (от самого молодого до самого древнего). Запишите получившуюся последовательность цифр.

1. Песок



ОПОРНЫЕ СИГНАЛЫ:

- ❖ Рисунок в задании
- ❖ Молодой слой - **Выше** ↑
- ❖ Древний слой - **Ниже** ↓

Ответ: 123

Литература:

1. Пикулик, В. В. Использование опорных конспектов на уроках географии / В. В. Пикулик // Современные направления развития физической географии: научные и образовательные аспекты в целях устойчивого развития [Электронный ресурс]: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию фак. географии и геоинформатики Белорус. гос. ун-та и 65-летию Белорус. геогр. о-ва, Минск, 13–15 нояб. 2019 г. — Минск: БГУ, 2019. — С. 566–569.
2. Шаталов, В. Ф. Опорные конспекты по кинематике и динамике / В. Ф. Шаталов, В. М. Шейман, А. М. Хаит. — М.: Просвещение, 1989. — 142 с.
3. Телец, Е. Д. Система интенсивного обучения В. Ф. Шаталова / Е. Д. Телец. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 46 (493). — С. 422–425. — URL: <https://moluch.ru/archive/493/107658>
4. Шаталов, В. Ф. Учить всех, учить каждого / В. Ф. Шаталов. — Текст: непосредственный // Профессионально-техническое образование. — 1987. — № 7. — С. 7–10.
5. Шаталов, В. Ф. Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. — Архангельск: Сев.-зап. кн. изд-во, 1990. — 384 с.

Intercultural strategies in teaching professionally oriented vocabulary

Kudaibergenova Aishat Nagmetullakzy, master's student
Scientific advisor: Ormanova Assel Bakhytovna, phd, assistant
Astana International University (Kazakhstan)

The article examines a comprehensive approach to teaching professionally oriented vocabulary in a multilingual environment.

Key words: comprehensive approach, professionally oriented vocabulary, multilingual environment, intercultural aspects, cultural competence, intercultural communication.

Introduction

In the context of the rapid expansion of international professional contacts, foreign language proficiency has ceased to be limited to knowledge of grammar and memorization of ter-

minological units. Professional communication in a globalized environment requires specialists to be able to interpret the meanings of lexical units, taking into account cultural realities, pragmatic norms and institutional expectations of a particular professional community. As a result, scientific discourse

is increasingly focusing on how teachers can develop students' skills in working with professionally oriented vocabulary, based on intercultural strategies that take into account the interrelationship of language, culture and professional practices.

The transformation of views on lexical learning is largely related to the development of concepts of intercultural communicative competence. The classic works of M. Byram have shown that the development of students' ability to interact with representatives of other cultures includes not only language literacy, but also the ability to interpret value attitudes, communicative scenarios and social norms of a foreign-speaking community [1]. Later studies of D. Deardorff proposed a model of step-by-step formation of intercultural skills, which emphasizes the need to integrate cognitive, behavioral, and affective components into the learning process [2]. In relation to professional vocabulary, these approaches allow us to consider terms as signs reflecting the cultural and institutional views of the industry, which requires the teacher to move from a semantic and structural explanation to the analysis of culturally determined meanings.

A significant contribution to the rethinking of teaching methods was made by the theory of culturally responsive teaching, presented in the works of G. Gay and consistently developed in the research of G. Ladson-Billings [3], [4]. These authors emphasize that the educational process becomes more effective when the content of learning is correlated with the cultural experience of students. When applied to professional terminology, this means the need to select materials that reflect the variety of professional situations in which students may find themselves, as well as take into account their cultural beliefs about the work environment, communication, and professional roles. In the context of higher education, this approach ensures the creation of an inclusive educational environment where the interpretation of terms is perceived not as rote memorization, but as a process of correlating professional concepts with real social and cultural practices.

Along with this, in recent years, considerable attention has been paid to the theory of translanguality developed by O. García and Li Wei [4], [5]. According to their work, multilingualism should be considered not as a set of autonomous language systems, but as a single repertoire of resources that the student actively uses in the process of understanding and creating meaning. The use of translanguing strategies in the study of professionally oriented vocabulary contributes to the formation of a more flexible conceptual framework, as students compare terminological units of different languages, identify conceptual discrepancies and associate meanings with cultural models anchored in various professional communities.

In parallel with the development of translanguing approaches, the research tradition associated with task-based language teaching remains relevant. Works of R. Ellis, P. Skehan, and T. Pica show that the use of tasks imitating real professional situations contributes to the formation of stable vocabulary through the need to apply terms in conditions requiring interpretation of communicative norms and expectations of partners [6], [7], [8]. In the intercultural dimension, such tasks make it possible

to model situations of interaction between representatives of different countries and professional cultures, thereby strengthening the ability of students to correctly use vocabulary in dynamic conditions of professional dialogue.

A significant part of modern research focuses on the discursive aspects of mastering a professional language. The works of J. Swales, K. Hyland demonstrate that professional vocabulary does not function in isolation, but as an element of genre structures in which social roles, institutional goals and models of argumentation are fixed [9], [10]. This implies the need to teach students the interpretation of terms in connection with the genre features of professional texts — reports, instructions, analytical reviews, scientific publications, minutes of meetings, etc. Such a discursively oriented approach helps to understand how lexical units ensure the fulfillment of communicative tasks within a specific professional genre.

Researchers are also interested in the Triadic Linguocultural Comparison Strategy (TLCCS), which is based on comparing units of three languages and three cultures. This approach allows students to identify differences in the structuring of professional concepts in different linguistic worldviews, as well as to understand how these differences affect decision-making, responsibility allocation, and ways of argumentation in the professional field. The application of the TLCCS strategy proves to be especially important in multilingual regions, where students are fluent in several languages and are able to identify conceptual discrepancies at a high level of abstraction.

Despite the availability of a large number of international studies, the problem of introducing intercultural strategies into professional vocabulary training remains insufficiently studied in a number of regions, including the post-Soviet space. In Kazakhstan, where the educational system is actively developing in the context of trilingualism, the issues of the formation of professional lexical competence are of particular importance. Existing research in the field of intercultural communication and professional English teaching indicates the need to adapt global methodological approaches to local educational traditions. However, data on how teachers actually integrate intercultural strategies into their practice remains extremely limited.

In the context of the growing demand for specialists who are able to effectively interact in an international professional environment, there is a need for a comprehensive study of how university teachers interpret intercultural approaches and apply them in the process of teaching professional vocabulary. The study of pedagogical decisions, preferences, and difficulties encountered in integrating these strategies will help determine which methods are most effective in multilingual audiences, as well as identify factors that hinder their full implementation.

The present study aims to fill this gap by analyzing the practices of experienced teachers working in multilingual education. It allows us to identify the degree of meaningful use of ICC, CRT, translanguing approaches, TBLT, discursively oriented learning and TLCCS strategies in the formation of professionally oriented lexical competence. The results of the research provide the basis for the development of a holistic,

culturally adapted learning model capable of integrating linguistic, professional and intercultural components into a single pedagogical system.

Bridging this gap requires an empirical study of the pedagogical concepts and practices of experienced teachers working with professionally oriented vocabulary in a multicultural audience. Understanding which approaches they consider the most effective, which strategies they apply systematically, and what difficulties they face in integrating intercultural elements will allow them to create a scientifically based, contextually adapted learning model.

In accordance with these tasks, the following research questions are formulated:

- Which groups of intercultural strategies do teachers consider the most effective for teaching professionally oriented vocabulary?
- How are these strategies implemented in educational practice and what pedagogical functions do they perform?
- What difficulties do teachers face when introducing intercultural approaches to teaching professional vocabulary?
- How can teachers' perceptions and practices contribute to the development of an improved professional vocabulary teaching model, taking into account linguistic, cultural and professional factors?

Based on the questions posed, the working hypotheses of the study are formulated. Teachers consider intercultural strategies as a significant tool for improving the effectiveness of teaching professional vocabulary in a multicultural audience. The degree and nature of the application of intercultural strategies varies depending on pedagogical experience, the institutional environment and the discipline of teaching. The systemic integration of intercultural strategies contributes to the development of students not only terminological competence, but also the ability for professional intercultural interaction. The results of the study will make it possible to substantiate the need to create an adaptive, culturally oriented model of teaching professional vocabulary, combining linguistic, intercultural and professional components.

Taken together, these provisions determine the theoretical and practical significance of research aimed at rethinking the teaching of professionally oriented vocabulary as an intercultural mediated process that requires an integrated methodological approach and consideration of local educational conditions.

Literature Review

The development of professionally oriented lexical competence in the context of multilingual education is considered by modern linguodidactics as a complex process requiring consideration of cultural, pragmatic, socio-institutional and discursive factors. In contrast to traditional lexical approaches focused on the mechanical acquisition of terminological units, recent research highlights the need for students to develop the ability to interpret the meaning of professional concepts in real-world communicative situations. In this regard, the lit-

erature review reveals the theoretical foundations and methodological solutions that define modern models of teaching professional vocabulary through the prism of intercultural, translanguaging, discursive and activity strategies.

Intercultural Communicative Competence (ICC) as a methodological basis

The concept of intercultural communicative competence, developed in the works of M. Byram, occupies a central place in research on the links between language, culture and professional interaction. Although the general role of this theory is noted in the introduction, a deeper analysis shows that the ICC significantly expands the understanding of the nature of professional vocabulary, complementing linguistic categories with social, cognitive and axiological components. In later works, Byram emphasizes the need for students to develop critical cultural awareness, which involves the ability to compare professional norms from different countries and identify their linguistic and cultural foundations.

In the research of the last decade, the ICC is considered not as a static set of skills, but as a dynamic structure embedded in the hierarchy of professional competencies. Thus, a number of authors note that intercultural competence in the field of professional communication involves the development of not only terms, but also conceptual categories — expectations, behaviors, methods of argumentation accepted in a particular professional community. This allows us to consider professional vocabulary as a component of professional identity formed during training.

Continuing the development of this theory, D. Deardorff in the ICC model emphasizes the need for a combination of internal attitudes, skills of interpretation and analysis, and the ability to transfer knowledge into real communication contexts. The literature highlights the special role of affective components that influence the success of mastering professional concepts. This is due to the fact that the interpretation of terms becomes more accurate when students feel included in various professional scenarios and are able to perceive the cultural specifics of the professional environment as a value.

Culturally Responsive Teaching (CRT) and professional vocabulary development

Works of G. Gay and G. Ladson-Billings create the foundation for understanding how the cultural experience of students influences the assimilation of professional terms. In more recent studies, CRT is seen as a way to form a meaningful connection between educational content and culturally determined ways of perceiving information. This is particularly important in vocational education, as students interpret professional concepts through the prism of their own cultural concepts of work role, responsibility, power, and communication.

Current research shows that the use of CRT in teaching professional vocabulary contributes to the development of students' ability to relate terms to real social practices. For

example, in engineering, medical, and business disciplines, professional terms may reflect different cultural models of decision-making, responsibility allocation, and professional ethics. Therefore, CRT aims not only to teach the meanings of terms, but also to develop students' ability to interpret them in the context of culturally determined scenarios of professional behavior.

Modern CRT research also highlights the importance of adaptability of educational content. When working with professional vocabulary, the teacher should select materials containing situations from different cultural contexts: international projects, intercultural negotiations, cooperation of specialists from different countries. This not only expands the vocabulary of students, but also forms their understanding of how terms «live» in real work practices.

Translingualism and interpretation of professional meanings

The development of the translingual approach in applied linguistics has become one of the most notable methodological shifts of recent decades. The works of O. García, Li Wei, J. Cenoz, D. Gorter and S. Canagarajah demonstrate that translingualism is considered not as an alternation of languages, but as an integrative cognitive-discursive activity in which the learner uses his entire linguistic repertoire to solve professional, educational and communicative tasks. This means that knowledge of professional vocabulary in the context of multilingualism is formed not according to the «one word — one meaning — one language» model, but through the construction of multilevel semantic networks connecting the term with previously formed conceptual structures.

A number of studies (Canagarajah, 2013; Creese & Blackledge, 2015; Cenoz & Gorter, 2021) emphasize that translingual practices allow students to activate hidden cognitive memory resources. For example, when studying professional terms, students often intuitively correlate English terms with Russian and Kazakh equivalents, use morphological analogues, semantic associations, or professional situations that they encountered in their native language environment. These processes create the foundation for a more stable, deep, and contextually rich understanding of terminology. The translingual approach acquires particular importance when studying vocabulary related to professional values and management concepts. Thus, the leadership category in the English-speaking tradition is often associated with the ideas of individual initiative, personal responsibility, and horizontal distribution of authority. In the Russian-speaking professional environment, the term leadership is often associated with administrative hierarchy, formal status, and managerial directorship. In the Kazakh tradition, the term *koshbasylyk* includes not only a managerial function, but also cultural components — respect for seniority, teamwork of decisions, emphasis on the coherence of group actions.

In addition, translingual practices contribute to a deeper understanding of contextual and discursive patterns. For example, studies by Lo-Philip (2020) and He (2022) show that

when analyzing authentic professional texts (contracts, instructions, reports, corporate codes), students who speak several languages are better able to identify terminological structures, identify hidden semantic connections, and distinguish between the intentions of the speaker or the author of the text. Translingual analysis helps them to see that formally equivalent terms may have different pragmatic functions, for example, they may differ in their level of formality, degree of categoricity, or degree of responsibility assigned to the subject of the action.

Additionally, translingual strategies contribute to the formation of professional flexibility. Research by Canagarajah (2017) shows that professionals trained in the translingual paradigm adapt more easily to international professional standards, integrate more quickly into English-speaking work processes, and demonstrate higher resilience to intercultural communication conflicts.

TBLT strategies for the development of professionally oriented vocabulary in an intercultural environment

In the field of task-based language teaching (TBLT), based on the work of R. Ellis (2003), P. Skehan (1998), and M. Long (2015) emphasize the effectiveness of using professionally oriented tasks that simulate the real conditions of the industry. According to Long, a learning task should reproduce real professional activities, including problem-based discussion, decision-making, argumentation, and collective decision-making. These actions inevitably involve the use of specialized vocabulary and discursive markers, which makes TBLT a powerful tool for integrating terminology into the natural communicative flow.

Research in the field of intercultural TBLT (Van den Branden, 2016; Thomas & Reinders, 2017) shows that tasks constructed on the basis of intercultural incidents significantly increase students' awareness of the cultural implications of professional terms. For example, discussing the mistakes of intercultural interaction in international companies helps students identify hidden meanings of terms related to ethics, hierarchy, negotiation, and corporate responsibility.

Discursive and Contrastive Strategies: Triadic Linguo-Cultural Comparison Strategy (TLCCS)

Approaches based on the comparison of discursive and cultural models have been significantly developed thanks to the works of A. Vezhbitskaya (2001), C. Kramsch (2009), J. House (2015), who emphasize that professional vocabulary is an element of broader semiotic systems reflecting cultural scenarios, argumentation norms, and ways of structuring professional knowledge.

Triadic Linguo-Cultural Comparison Strategy as a methodological tool was formed at the junction of several areas — contrastive pragmatics, anthropolinguistics and cognitive semantics. The foundations of such a three-way comparison are laid in the works of A. Wierzbicka (1997; 2001), S. Blum-Kulka

(1994), C. Leech (2014) and modern studies by the Central Asian Contrastive Pragmatics Group (Aituganova, Nurbayeva, Suleimenova et al., 2018–2024). These authors demonstrate that using a three-point comparison (L1–L2–L3) makes it possible to identify hidden cultural parameters that cannot be detected by binary comparison.

In vocational education, TLCCS allows students to compare:

- differences in the terminological systems of the three languages;
- differences in the conceptualization of professional roles;
- cultural preferences in the structure of argumentation;
- features of decision etiquette and position matching strategies.

Research in the Eurasian region (Suleimenova, 2019; Smagulova, 2021) shows that students in Kazakhstan who speak several languages demonstrate an increased ability to identify conceptual discrepancies between English, Russian and Kazakh professional terms, which makes TLCCS one of the most promising tools for forming a deep professional and discursive understanding.

Research Methodology

The present study adopts a **quantitative research design** in order to examine teachers' perceptions and pedagogical practices related to the use of intercultural strategies in teaching professionally-oriented English vocabulary. A quantitative approach was selected as it allows for the systematic identification of general trends and patterns in instructional practices and facilitates objective analysis of teachers' evaluations.

Data were collected through a structured **online questionnaire** administered via Google Forms. The instrument consisted of **15 closed-ended and multiple-response questions**, designed to gather information on teachers' professional background, the frequency and range of intercultural strategies employed, their perceived effectiveness in developing students' terminological and communicative competence, as well as the challenges associated with implementation. The questionnaire also addressed the issue of adapting international methodological frameworks to local higher education contexts.

The research sample included teachers engaged in teaching professionally-oriented English. Participants were selected based on their experience in professional English instruction, which ensured the relevance of the collected data to the research objectives. The sample encompassed teachers with varying levels of professional experience, enabling a balanced representation of perspectives.

The collected data were analyzed using descriptive statistical methods, primarily through frequency and percentage analysis. This approach made it possible to identify dominant tendencies in teachers' responses and to interpret their pedagogical preferences and evaluations in a structured manner. Ethical considerations were strictly observed. Participation in the survey was voluntary, respondents were informed about the purpose of the study, and all data were collected anonymously and used exclusively for academic research purposes.

Results

The analysis of the survey data reveals several significant tendencies regarding the implementation of intercultural strategies in teaching professionally-oriented English vocabulary. The results are presented in accordance with the research objectives and reflect teachers' professional background, perceptions of effectiveness, frequency of strategy use, and contextual considerations.

In terms of professional experience, the data indicate that the majority of respondents are experienced educators, with half of the participants reporting more than seven years of teaching professionally-oriented English. The presence of teachers with varying levels of experience contributes to the reliability of the findings, as it reflects both established and emerging pedagogical practices.

Teachers' evaluations of the effectiveness of integrating multiple intercultural strategies demonstrate a predominantly positive orientation. Most respondents indicated that such integration significantly or moderately enhances the effectiveness of teaching professionally-oriented vocabulary. The absence of negative evaluations suggests a shared understanding among educators that intercultural strategies contribute meaningfully to professional language instruction.

The results further show that teachers employ a diverse range of intercultural strategies in their instructional practices. Intercultural Communicative Competence (ICC), Culturally Responsive Teaching (CRT), and Task-Based Language Teaching (TBLT) were identified as the most frequently used approaches. These strategies were valued for their ability to contextualize professional vocabulary within authentic communicative and cultural frameworks, thereby promoting meaningful learning.

Translingual and translanguaging strategies were also reported as part of teaching practice, particularly for comparing professional terminology across languages. Teachers noted that such approaches facilitate conceptual clarity and support deeper understanding of professional discourse. Discourse-oriented strategies, including the Triadic Linguo-Cultural Comparison Strategy (TLCCS), were applied more selectively, often depending on course objectives and time constraints.

Regarding learning outcomes, teachers identified intercultural strategies as particularly effective in developing students' terminological competence. Approaches that integrate professional context, cultural awareness, and task-based interaction were perceived as most beneficial for vocabulary acquisition and retention. Similarly, respondents emphasized the role of intercultural strategies in enhancing students' pragmatic and communicative competence, enabling learners to use professional vocabulary appropriately in intercultural professional settings.

Despite the overall positive evaluation, the findings also reveal several challenges in implementing intercultural strategies. Teachers reported limitations related to instructional time, insufficient methodological training, and difficulties in aligning international pedagogical frameworks with local educational contexts. These constraints appear to affect the consistency and

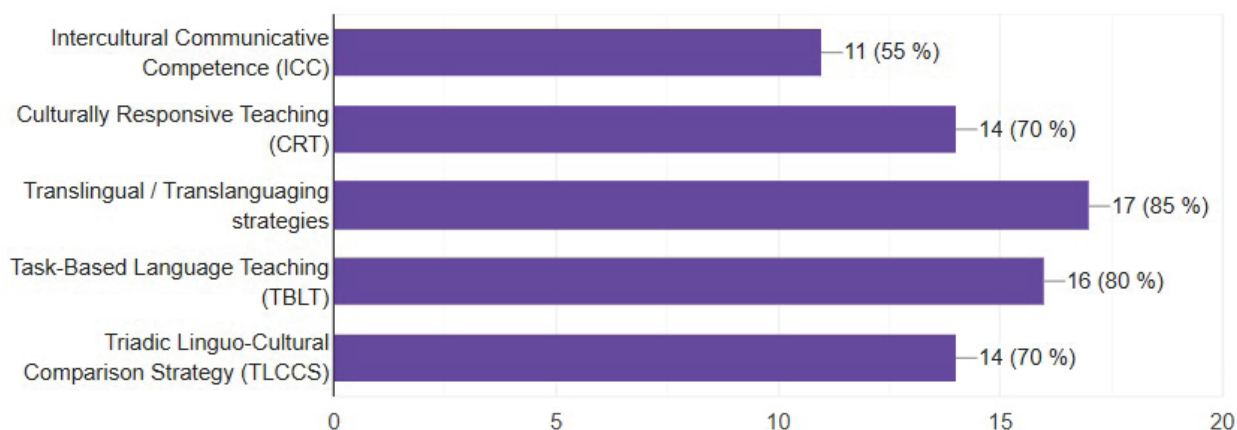


Fig. 1. Comparative use of translingual, translanguaging, and TLCCS strategies in teaching professionally-oriented vocabulary

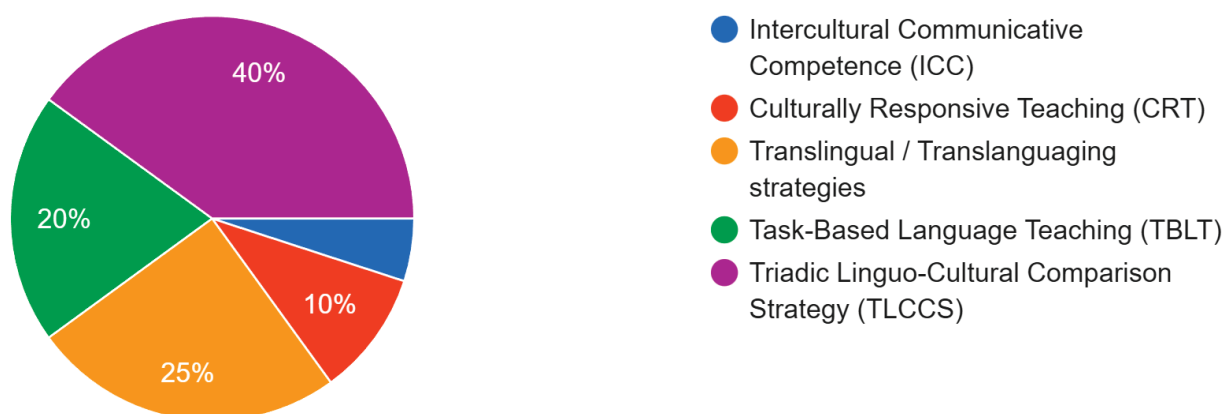


Fig. 2. Effectiveness of intercultural strategies for learning outcomes

depth of strategy implementation rather than teachers' willingness to adopt intercultural approaches.

Finally, respondents rated the overall effectiveness of intercultural strategies highly and emphasized the critical importance of adapting international methodologies to local higher education environments. This highlights the need for contextualized pedagogical models that balance global standards with local academic and cultural realities.

Conclusion

The findings of this study confirm that intercultural strategies play a significant role in enhancing the effectiveness of teaching professionally-oriented English vocabulary. The results demonstrate that teachers not only recognize the pedagogical value of intercultural approaches but also actively integrate them into their instructional practices.

The study shows that strategies such as Intercultural Communicative Competence (ICC), Culturally Responsive Teaching (CRT), and Task-Based Language Teaching (TBLT) are particularly effective in developing students' terminological and communicative competence by situating professional vocabulary within meaningful cultural and profes-

sional contexts. At the same time, the reported challenges indicate that successful implementation requires adequate methodological support, sufficient preparation time, and thoughtful adaptation of international frameworks to local educational settings.

The theoretical contribution of this study lies in its integrative perspective, which conceptualizes professionally-oriented vocabulary acquisition as a multidimensional process combining linguistic, cultural, and pragmatic components within an intercultural pedagogical framework.

This perspective allows professionally-oriented vocabulary instruction to be viewed not merely as lexical training, but as a complex process of intercultural professional communication development.

Overall, the research underscores the importance of an integrated intercultural approach in professional English instruction. By aligning methodological innovation with contextual realities, educators can enhance students' readiness for effective communication in global professional environments. The findings contribute to the growing body of research on intercultural pedagogy and provide practical implications for improving professionally-oriented language teaching in higher education.

References:

1. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. — 124 p.
2. Deardorff, D. K. The SAGE Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006. — 736 p.
3. Gay, G. Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. New York: Teachers College Press, 2000. — 280 p.
4. Ladson-Billings, G. The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. — 278 p.
5. Ladson-Billings, G. Culturally Relevant Pedagogy 2.0: Aka the Remix. Harvard Educational Review, 2014, Vol. 84(1), pp. 74–84.
6. García, O., Li Wei. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014. — 240 p.
7. Creese, A., Blackledge, A. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? Modern Language Journal, 2010, Vol. 94(1), pp. 103–115.
8. Canagarajah, S. Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. Applied Linguistics Review, 2011, Vol. 2(1), pp. 1–28.
9. Ellis, R. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. — 432 p.
10. Skehan, P. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 1998. — 256 p.
11. Pica, T. Classroom Interaction, Task and L2 Learning. Applied Linguistics, 1994, Vol. 15(1), pp. 1–23.
12. Swales, J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. — 285 p.
13. Hyland, K. Academic Discourse: English in a Global Context. London: Continuum, 2005. — 248 p.
14. Candlin, C.N., Gotti, M. (Eds.). Intercultural Discourse in the Professions. Bern: Peter Lang, 2014. — 312 p.
15. Dovchin, S. Translingual Practices in Youth Digital Communication in Mongolia and Central Asia. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2020, Vol. 23(7), pp. 847–861.
16. Cenoz, J., Gorter, D. Towards Multilingual Education: Basque Educational Research. Bristol: Multilingual Matters, 2021. — 320 p.
17. Lo-Philip, W. Y. Translanguaging and Professional Discourse in Multilingual Contexts. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2020, Vol. 41(4), pp. 321–335.
18. He, A. Multilingual Practices and Language Ideologies in Professional Settings. Applied Linguistics Review, 2022, Vol. 13(2), pp. 145–170.

Формирование ключевых навыков через работу с синквейном на уроках в начальной школе

Кулибаба Юлия Михайловна, учитель начальных классов
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

В статье синквейн рассматривается как эффективный педагогический инструмент для развития речи, критического и творческого мышления у младших школьников на уроках разных предметов. Метод отличается универсальностью и адаптивностью, делает обучение увлекательным и помогает осознанно усваивать материал через коллективную работу, парное взаимодействие и рефлекссию.

Ключевые слова: синквейн, начальная школа, развитие речи, критическое мышление, творческое мышление, методические приёмы, структурирование информации, метапредметные навыки, рефлексия, младшие школьники.

В начальной школе дети делают первые шаги в мире знаний, учатся не просто запоминать факты, а думать, анализировать, выражать свои мысли. Это время становления базовых учебных навыков, формирования познавательной активности и развития речи. Юный школьник учится осмысливать информацию, выделять главное, выстраивать логические связи и делиться своими впечатлениями — а значит, задача учителя состоит в том, чтобы предложить инструменты, которые сделают этот процесс естественным, увлекательным и продуктивным. И здесь на помощь приходит один необычный, но удивительно эффективный инструмент — синквейн.

Это не просто стихотворная форма, а настоящий тренажёр для ума и речи, который органично вписывается в уроки самых разных предметов: русского языка и литературного чтения, математики, окружающего мира, изобразительного искусства и даже технологии. Синквейн учит ребёнка концентрироваться на сути, отбирать точные слова, структурировать мысли и выражать личное отношение к изучаемому — всё это в игровой, творческой форме, что особенно важно для младших школьников.

Синквейн — это короткое нерифмованное стихотворение из пяти строк, построенное по строгим правилам. Такая чёткая структура не ограничивает, а наоборот, по-

могает ребёнку сориентироваться: когда есть понятный алгоритм, легче включиться в работу, даже если раньше не приходилось сочинять стихи. Разберём подробнее, как строится синквейн:

1. Первая строка — одно слово, обычно существительное, обозначающее тему. Это «ядро» синквейна, точка отсчёта. Например: *весна, книга, круг*.

2. Вторая строка — два прилагательных (или причастия), описывающих тему. Здесь ребёнок учится подбирать точные эпитеты, замечать свойства и качества предмета или явления. Например: *тёплая, долгожданная* (про весну); *интересная, увлекательная* (про книгу).

3. Третья строка — три глагола (или деепричастия), показывающих действия, связанные с темой. Ученик активизирует глагольный словарь, осмысливает процессы и динамику. Например: *тает, цветёт, радуется* (про весну); *читается, учит, вдохновляет* (про книгу).

4. Четвёртая строка — фраза из четырёх слов, отражающая отношение автора к теме или раскрывающая суть явления. Это минивывод, эмоциональная или смысловая кульминация. Здесь можно использовать устойчивые выражения, пословицы или придумать собственную фразу. Например: *Весна — пора пробуждения природы; Книга — источник знаний*.

5. Пятая строка — одно словосиноним или ассоциация, обобщающая всё сказанное. Оно может переключаться с первой строкой или давать новый ракурс. Например: *обновление* (к теме весны), *мудрость* (к теме книги).

Структура синквейна эффективно работает на развитие младших школьников, потому что чёткие рамки снижают тревожность — ребёнок заранее знает, сколько слов писать и какой частью речи их выразить; постепенное усложнение (от одного слова к фразе) помогает выстраивать мысль логично; баланс творчества и правил даёт свободу самовыражения в безопасных границах; краткость экономит время на уроке, позволяя сосредоточиться на качестве подбора слов; а многократное применение на разных предметах закрепляет навык и наглядно показывает универсальность подхода.

На первый взгляд может показаться, что это просто забавное упражнение. Но стоит начать работать с синквейнами на уроке — и становится ясно, сколько важных навыков он помогает развивать. Ребёнок учится выделять главное, подбирать точные слова, структурировать свои мысли и даже выражать эмоции через слово.

Представьте урок русского языка, где дети составляют синквейн про книгу. Сначала они подбирают два прилагательных — «интересная», «увлекательная». Затем три глагола — «читается», «учит», «вдохновляет». Дальше формулируют мысль: «Книга — источник знаний». И завершают одним словом — «мудрость». Всего пять строк, а сколько работы для ума: и словарный запас обогатился, и речь стала точнее, и мысль оформилась.

Или возьмём урок литературного чтения после знакомства со сказкой «Гусилебеди». Дети пишут синквейн про

Алёнушку: «Добрая, смелая. Спасает, ищет, не сдаётся. Помогает тем, кто в беде. Геройство». Через эти строки они не просто повторяют сюжет, а осмысливают характер героини, выражают своё отношение к её поступкам. Синквейн здесь становится мостом между текстом и личным восприятием ребёнка.

На уроке окружающего мира синквейн помогает систематизировать знания о временах года. Например, про зиму: «Холодная, снежная. Морозит, вьюжит, украшает. Зима — волшебное время года. Волшебство». Так абстрактные понятия обретают чёткие черты, а наблюдения за природой складываются в целостную картину.

Даже математика становится ближе и понятнее с синквейном. Тема — круг. Описание: «Гладкий, ровный». Действия: «Катится, вращается, замыкается». Мысль: «У круга нет углов». Итог: «Бесконечность». Неожиданно, но геометрия оживает в этих строках, а абстрактные свойства фигуры становятся осязаемыми.

А на уроке изобразительного искусства синквейн связывает цвет и настроение. Синий — «глубокий, спокойный». Он «успокаивает, напоминает, манит». И вот уже дети чувствуют, что «синий — цвет моря и неба», а значит — «безмятежность». Так через слово они учатся понимать язык красок.

Работать с синквейнами можно поразному. Иногда учитель предлагает составить его всем классом: дети по очереди предлагают слова, обсуждают варианты, выбирают лучшие. Иногда работают в парах — это учит договариваться и слушать друг друга. А иногда пишут индивидуально, что развивает самостоятельность и самоконтроль. Можно устроить игру — кто придумает самый оригинальный синквейн за пять минут. Или создать цифровой вариант в графическом редакторе, добавив картинки и анимацию. А в конце урока синквейн-рефлексия поможет понять, что запомнилось, что было интересно, а что вызвало трудности.

Что особенно ценно, синквейн легко адаптировать под уровень подготовки детей. Для тех, кому сложно сразу придумать всё самостоятельно, можно предложить готовые слова на выбор или частично заполненную схему. Для более сильных учеников — усложнить задачу: попросить использовать редкие эпитеты или построить четвёртую строку как пословицу. Так каждый ребёнок чувствует успех, а учитель видит реальный прогресс.

Преимущества этого метода очевидны. Во-первых, он универсален — подходит для любых тем и предметов. Во-вторых, экономит время: на составление синквейна уходит всего несколько минут, а польза огромная. В-третьих, делает обучение увлекательным — дети с радостью включаются в игру слов. И главное — он развивает не отдельные навыки, а целый комплекс: речь, мышление, воображение, умение работать в команде.

Регулярное использование синквейнов на уроках даёт заметные результаты. Дети начинают говорить увереннее, точнее формулировать мысли, лучше усваивают материал. Они учатся не просто повторять заученное, а раз-

мышлять, сравнивать, делать выводы. А ещё — выражать своё отношение к миру, что особенно важно в младшем школьном возрасте, когда формируется личность.

Попробуйте ввести синквейн в свою педагогическую практику — и вы увидите, как изменится атмосфера на

уроках. Дети станут активнее, их ответы — содержательнее, а процесс обучения — живее и интереснее. Пять строк могут стать тем волшебным ключом, который открывает для ваших учеников дверь в мир осознанного познания и творческого самовыражения.

Литература:

1. ЗаирБек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. — М.: Просвещение, 2011.
2. Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. Литературное чтение. 1–4 классы: учебник. — М.: Просвещение, (актуальное издание).
3. Кубасова О. В. Любимые страницы: учебник для 3 класса: в 4 ч. — М.: Ассоциация XXI век, 2011.
4. Поздеева С. И. Теория, методика и технологии начального литературного образования: учебнометодическое пособие. — Томск, 2012.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). — М., 2021 (или актуальная редакция).

Диагностика метапредметных результатов в начальной школе

Люлюкова Елена Николаевна, учитель начальных классов
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

В статье рассматривается диагностика метапредметных результатов в начальной школе: её значение, методы, инструменты и способы преодоления связанных с ней трудностей.

Ключевые слова: метапредметные результаты, диагностика, универсальные учебные действия (УУД), познавательные УУД, коммуникативные УУД, регулятивные УУД, комплексная проверочная работа, проектная деятельность, педагогическая диагностика, мониторинг, самооценка, взаимооценка.

Современное образование смещается от передачи знаний к формированию универсальных учебных действий (УУД). Диагностика метапредметных результатов в начальной школе помогает заложить основы умения учиться: она оценивает целостную систему познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД, применимых в разных областях и жизненных ситуациях.

Познавательные УУД связаны с умением искать, анализировать и структурировать информацию, строить логические рассуждения, работать с моделями и символами.

Коммуникативные УУД подразумевают способность эффективно взаимодействовать с другими людьми: слушать и понимать собеседника, формулировать свои мысли, договариваться, отстаивать свою точку зрения с учётом мнения других.

Регулятивные УУД отвечают за самоорганизацию и самоконтроль: постановку целей, планирование действий, контроль и оценку результатов, коррекцию ошибок.

Диагностика метапредметных результатов в начальной школе важна по трём причинам:

1. В младшем школьном возрасте активно формируется учебная деятельность — дети учатся управлять своим обучением: ставить задачи, выбирать способы решения, проверять себя.

2. Метапредметные умения — фундамент для освоения сложных предметов в средней школе: например, навык анализа текста и построения гипотез поможет в изучении математики, литературы, естественных наук.

3. Диагностика позволяет отследить, насколько хорошо ребёнок осваивает способность к самообучению и адаптации — критически важные навыки в современном мире.

Диагностика метапредметных результатов ориентирована на реальные ситуации, предполагает комплексные задания с применением знаний из разных областей и отслеживает индивидуальный прогресс — динамику достижений одного ученика во времени.

Одним из наиболее распространённых методов являются **комплексные проверочные работы**. Они включают задания разного типа: с выбором ответа, с кратким и развёрнутым ответом, практические задачи. Например, ученику может быть предложено прочитать текст, выделить в нём основную мысль и ключевые детали, составить план, ответить на вопросы, требующие интерпретации информации, и выполнить небольшое творческое задание на основе прочитанного.

Проектная деятельность — ещё один эффективный инструмент диагностики. В ходе работы над проектом ученик ставит цель, планирует этапы работы, ищет и обрабатывает

информацию, представляет результаты и рефлексиирует над процессом. Учитель может наблюдать за развитием всех групп УУД в естественной учебной ситуации. Например, при подготовке проекта «Растения нашего края» дети учатся распределять роли в группе (коммуникативные УУД), составлять план исследования (регулятивные УУД), работать с энциклопедиями и интернетресурсами (познавательные УУД), оформлять результаты в виде презентации или стенгазеты (познавательные и коммуникативные УУД).

Наблюдение за учебной деятельностью — метод, который позволяет получить ценную информацию о том, как ученик действует в реальном времени. Учитель фиксирует, как ребёнок ставит учебные задачи, какие стратегии решения выбирает, как реагирует на затруднения, насколько критично относится к своим результатам.

Портфолио ученика — способ собрать и проанализировать продукты учебной деятельности за определённый период. В портфолио могут входить лучшие работы по разным предметам, проекты, творческие задания, рефлексивные записи. Анализ портфолио позволяет увидеть динамику развития метапредметных умений, выявить сильные и слабые стороны, определить зоны роста.

Самооценка и взаимооценка — методы, которые не только диагностируют, но и развивают метапредметные умения. Ученикам предлагаются критерии оценки работы, и они учатся применять эти критерии к своим и чужим результатам. Например, после выполнения группового проекта дети оценивают, насколько чётко была распределена работа в группе, насколько эффективно шло обсуждение, удалось ли достичь поставленной цели. Прежде всего, необходимо чётко определить цели диагностики. Что именно мы хотим оценить на данном этапе? Какие УУД находятся в зоне ближайшего развития у большинства учеников класса? Ответы на эти вопросы помогут подобрать подходящие задания и критерии оценки.

Далее, важно создать доброжелательную атмосферу. Диагностика не должна восприниматься детьми как экзамен, вызывающий стресс. Лучше представлять её как возможность показать, чему научился, и понять, над чем ещё нужно поработать. Учитель может объяснить: «Сегодня мы проверим, как мы научились работать с информацией. Это не контрольная, а упражнение, которое поможет нам стать ещё умнее».

Критерии оценки должны быть ясными и понятными всем участникам образовательного процесса — их лучше разрабатывать совместно с учениками. Результаты диагностики нужно использовать для корректировки обучения: при трудностях с планированием — добавлять задания с пошаговым планированием и визуальными опорами

(схемами, таблицами), проводить тренинги по самоорганизации; при проблемах с коммуникацией — увеличивать долю парной и групповой работы, обучать конструктивному диалогу и совместному решению задач.

При диагностике метапредметных результатов в начальной школе учителя сталкиваются с несколькими **ключевыми трудностями**:

1. Нехватка времени на подготовку и анализ диагностических материалов.

Решение: интеграция диагностических заданий в обычные уроки — например, включение заданий на развитие УУД в математические задачи, литературные обсуждения или проекты по окружающему миру.

2. Субъективность оценки (особенно при проверке развёрнутых ответов и проектов).

Решение: разработка чётких критериев и дескрипторов для каждого уровня выполнения задания. Например, для оценки аргументации можно выделить уровни: приводит один аргумент без примеров; приводит два аргумента с примерами; приводит три аргумента с примерами и контраргументами.

3. Сложности с интерпретацией результатов из-за большого объёма данных. *Решение:* использование цифровых инструментов — электронных таблиц, специализированных программ и онлайнплатформ для обработки данных и проведения тестов.

Развитие цифровых технологий открывает новые возможности:

Онлайнплатформы — адаптивные тесты с мгновенной обратной связью и детальной статистикой;

Искусственный интеллект — анализ письменных работ, выявление ошибок, индивидуальные рекомендации;

Виртуальная и дополненная реальность — создание реалистичных учебных ситуаций для оценки способов действия. При этом роль учителя остаётся ключевой: именно педагог создаёт образовательную среду, в которой метапредметные умения не просто диагностируются, а развиваются.

Диагностика метапредметных результатов — сложный, но необходимый процесс. Она требует от учителя профессионализма и гибкости, однако позволяет увидеть индивидуальные способности и потребности каждого ученика; выстроить обучение как развитие, а не просто передачу знаний; поддержать рост ребёнка и проложить путь к новым достижениям. Цель диагностики — не оценка и отметка, а помощь и развитие личности в соответствии с современными образовательными задачами.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. — М., 1980. — 208 с.
3. Бунеев Р. Н. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования: проверочные работы: 3–4 классы.

4. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. — М.: ВЛАДОСПРЕСС, 2003. — 160 с.
5. Виноградова Н. Ф. О соотношении предметных, общеучебных и универсальных умений в содержании начального образования // Иностранные языки в школе: науч.-метод. журн. — 2008. — № 4. — С. 11–15.
6. Выготский Л. С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте // Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991. — С. 374–390.

Психолого-педагогический контекст гендерного воспитания старших дошкольников средствами музыкального фольклора

Маркина Дарья Александровна, студент;

Кнауб Ирина Александровна, студент

Научный руководитель: Калинина Лариса Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Самарский государственный социально-педагогический университет

Статья посвящена теоретическому осмыслению потенциала музыкального фольклора как средства гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *гендерное воспитание, старший дошкольник, предрасположенность мальчиков и девочек к художественной деятельности, музыкальный фольклор.*

В современном мире, когда потоки информации, направленные на разрушение традиционных устоев, семейных и нравственных ценностей через внушение «непонятного» статуса мужчины и женщины, достигают ранее вполне защищенной от этой опасности сферы дошкольного образования, необходимо уделять повышенное внимание гендерному воспитанию детей.

При этом ФГОС ДО ориентирует педагогов на обеспечение «равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от пола и других особенностей».

Чтобы мальчики и девочки развивались полноценно, требуется педагогическая работа, учитывающая наилучшие возможности, данные им природой, раскрытию которых способствует сформированный веками ресурс музыкального фольклора. Неотъемлемые от семейного и общественного быта предков, песни, ритмические импровизации с использованием предметов, которыми пользовались традиционно или женщины, или мужчины, — естественный материал для гендерного воспитания дошкольников.

Гендерное воспитание детей изучали П. П. Блонский (общепедагогический аспект); Е. Н. Каменская (гендерный подход в педагогике); Н. А. Баранникова (диагностика гендерной воспитанности) и другие исследователи. Тем не менее, методические вопросы работы педагогов в данном направлении требует уточнений в связи с изменившимися реалиями, новыми возможностями дошкольного образования, что и обуславливает актуальность статьи.

Цель исследования: рассмотреть психолого-педагогические основы гендерного воспитания старших дошкольников средствами музыкального фольклора.

В трудах Ю. В. Бауровой, П. П. Блонского, Е. П. Ильина, Е. Н. Каменской, А. О. Мудрик, Т. А. Репиной, К. Хорни, А. А. Чекалиной освещаются различные аспекты понятия «гендерное воспитание».

Понятие «гендера» (от лат. «род») рассматривается, в широком смысле, как социально-психологический пол личности, совокупность психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в процессе общения и взаимодействия [1, с. 49]. В педагогике о «гендере» рассуждают как о поведении, характеризующим мальчиков и девочек, юношей и девушек, мужчин и женщин, отражающим половозрастной статус, этико-конфессиональную и социально-культурную принадлежность [2].

Гендер — это совокупное понятие социального пола, синтезирующее в себе культурное и биологическое начало в личности человека; одна из основных характеристик личности, во многом определяющая развитие человека. Гендерный подход основан на отрицании «бесполой педагогики», приоритете самореализации ребенка, основанной на индивидуальных особенностях его личности [3]. В педагогической теории гендерного подхода фундаментальной является мысль о том, что практически все различия между мужчиной и женщиной, которые обычно считались «естественными», имеют не биологический, а социальный характер. Такие различия формируются в обществе, поскольку социальные институты являются источником традиционных представлений о полоролевой принадлежности в социуме [4, с. 27].

По мнению П. П. Блонского, «для гармоничного полоролевого развития ребенка, прежде всего, необходимы благоприятные условия жизни и воспитания, поэтому

родителям и педагогам с самого раннего детства следует формировать адекватное отношение к другому полу, обучать анализу разных знаков и символов, представляющих в культуре мужественность и женственность» [5, с. 243].

Гендерное воспитание начинается в раннем детстве, когда, общаясь с родителями ребенок идентифицирует себя как мальчик или девочка, усваивает соответствующие своему биологическому полу модели поведения [6, с. 196]. Механизм гендерного воспитания кроется в поощрении за поведение, которое соответствует биологическому полу и порицании — за противоположное поведение. В соответствии с теорией социальных ожиданий, важную роль в возникновении психического пола и гендерной роли имеют ожидания социума, которые находят свое отражение в процессе воспитания соответствующих определенному полу черт личности, интересов [7, с. 36]. Так, в русских народных песнях образы девушек характеризуются нежными плавными мелодиями, словами «белолица, круглолица красна девица», «молодая пряжа у окна сидит», «ходила младешенька по борочку, брала-драла ягоду земляничку». Юношей характеризуют активные мелодии, слова «сокол», «добрый молодец», это «во кузнице молодые кузнецы», «солдатушки — бравы ребята».

Различия социальных ролей уравниваются тем, что мальчики и девочки после 4 года жизни стремятся к совместному взаимодействию [8, с. 55]. Именно с этого возраста особую важность приобретает гендерное воспитание, по Е. Н. Каменской, — путь к воспитанию человека культуры, нравственной личности, способной к самореализации по максимуму, раскрытию своих способностей [9, с. 148]. Необходим акцент в воспитании на гендерных аспектах, особенно ценностно-смысловых; поддержка индивидуальности мальчика или девочки со стороны педагога; создание культуросообразной среды гендерного развития и проектирование его личностно-ориентированных стратегий.

Под гендерным развитием Е. Н. Каменская понимает процесс культурной, гендерной ориентации, самоопределения и освоения дошкольником нравственной культуры во взаимоотношениях людей разных полов в определенной культурной (педагогически организованной) среде [10]. У детей должны сформироваться собственные представления о своей личности как представителя определенного пола. Так, музыкальный фольклор, правильно включенный в процесс гендерного воспитания, способствует: развитию нравственных взаимоотношений между мальчиками и девочками; подготовке детей к будущим отношениям в семье и браке; развитию культуры чувств — привязанности, дружбы, любви, верности; пониманию различий в поведении мужчин и женщин.

Таким образом, гендерное воспитание является достаточно обширным понятием. Нашему исследованию ближе всего на определение Е. Н. Каменской: гендерное воспитание — путь к воспитанию человека культуры, нрав-

ственной личности, способной к самореализации по максимуму, раскрытию своих способностей. Важнейшими для работы с дошкольниками критериями оценивания гендерной воспитанности мы считаем: понимание соответствия ребенка своему полу, а также наличие знаний ребенка об отличии мальчика от девочки (по Н. А. Баранниковой).

В старшем дошкольном возрасте детям интересно многообразие видов деятельности и ролей, которые исполняют люди в социуме. Они стремятся стать частью этого мира и активно участвовать в его жизни; активно интересуются тем, какие виды деятельности, в том числе «мужские» и «женские», существуют [11]. Поэтому целесообразно слушать вместе с детьми народные песни, разучивать несложные элементы народных танцев, которые традиционно предназначены для демонстрации ловкости и силы юноши, грации и легкости движений.

Согласно Н. А. Шикаревой, формирование половой идентификации у ребенка происходит от 2 до 7 лет: мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, у них проявляются разные интересы, возникают однополые компании [12, с. 214].

Основная задача по работе с мальчиками старшего дошкольного возраста — формирование ценностных представлений о родителях, ценностного отношения к себе как к продолжателю семьи, рода, народа, эмоционально-ценностных представлений об ответственности за их судьбу. Истоком гендерных особенностей у мальчиков является формирование ценностных представлений о мужественности, ответственности в поступках, трудолюбия, выносливости, миролюбия, порядочности, честности [13].

Е. В. Жихарева и Е. В. Маликова утверждают, что психологические особенности детей старшего дошкольного возраста имеют ряд существенных различий в зависимости от гендерной принадлежности [14]. Чтобы мальчик вырос настоящим мужчиной, необходимо воспитывать в нем эмоциональную устойчивость, смелость, решительность, ответственность, рыцарское отношение к представительницам женского пола, и, в первую очередь, желание и способность защищать. Чтобы из девочки получилась хорошая хозяйка и любящая мама, нужно уделять внимание воспитанию нежности, заботливости, скромности, аккуратности, терпимости, стремлению к мирному разрешению конфликтов [15]. В этом помогают колыбельные песни разных народов.

Мальчики стремятся исследовать неизвестное. Им свойственна высокая потребность в новой информации, целеустремленность [16]. Данные качества отражены народными сказками о путешествиях молодых героев в дальние края. Именно такие произведения «попадают в резонанс» с интересами мальчиков-дошкольников.

Как мальчики, так и девочки проявляют интерес к изучению окружающего мира и способны выделять и идентифицировать объекты для наблюдения, задают вопросы, направленные на понимание причин явлений [17]. При

этом мальчики склонны к проблемному типу любознательности, девочки же склонны к большей стереотипности решения задач, для них важно личное общение, они склонны к получению ответов от других [18]. Девочки быстро устают от концентрации внимания, темп выполнения заданий в конце занятия значительно замедляется. У мальчиков концентрация внимания, темп работы и сосредоточенность повышается, если их увлекает творческо-поисковый характер решения проблемы [13, с. 95]. В пояснениях и оценке результатов интеллектуальной деятельности девочки намного активнее и требуют эмоционально окрашенную хвалу, одобрения воспитателей в свой адрес. Мальчикам очень важно более детального характера одобрение, им нравится анализ качества выполненной работы [13, с. 96].

Овладению опытом мужского и женского поведения в хозяйственно-бытовой деятельности способствуют трудовые поручения: мальчики выполняют работу, связанную с применением физической силы, девочки — с аккуратностью [19]. Соответственно, песня «Эй, ухнем!» понятнее мальчикам, хотя их физический труд пока не требует значительных усилий. А для девочек старшего дошкольного

возраста близки образы трудовой деятельности в песнях «Сею, вею бел ленок», «Дуня-тонкопряха».

Итак, в основе гендерного воспитания старших дошкольников средствами музыкального фольклора можно выделить:

1) склонность мальчиков к самостоятельности, их активность, потребность в логической структуре мыслей, действий и поведения, направленность к выполнению работы, связанной с применением физической силы;

2) преобладающее стремление девочек быть «социальными», узнавать что-либо у взрослых или ровесников, получать эмоционально окрашенную похвалу, быстро и много разговаривать, выполнять работу, при которой нужна аккуратность.

В народных песнях и танцах содержатся разнообразные приемы музыкальной выразительности, отражающие мир мужского и женского самосознания. Песенный фольклор обладает также богатым поэтическим запасом, характеризующим гендерные черты. Следовательно, роль музыкального фольклора в гендерном воспитании старших дошкольников важна, и педагогам необходимо реализовать возможности данного ресурса.

Литература:

1. Чекалина А. А. Гендерная психология. — М.: Аспект Пресс, 2012. — 320 с.
2. Мудрик А. О. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // Народное образование, 2012. — № 5. — С. 170–178.
3. Баурова Ю. В. Гендерный подход в образовании: взгляд на проблему // Ученые записки. — 2010. — № 3. — С. 93–98.
4. Репина Т. А. Проблемы полоролевой социализации детей. — М.: 2014. — 300 с.
5. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — М.: Педагогика, 2014. — 459 с.
6. Хорни К. Собрание сочинений. — М.: Смысл, 2016. — 430 с.
7. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2014. — 326 с.
8. Маккоби Э. Два пола: растем раздельно, живем вместе / пер. с англ. А. Бородиной и В. Успенской. — Тверь: [б. и.], 2002. — 376 с.
9. Каменская Е. Н. Педагогика. Конспект лекций / Е. Н. Каменская. — М.: Педагогика, 2013. — 322 с.
10. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике // Вестник Таганрогского ин-та управления и экономики, 2012. — № 1. — С. 92–96.
11. Красова Т. Д. Специфика развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Традиции и инновации в начальном образовании материалы российской научно-практической конференции. — Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2018. — С. 178–182.
12. Шинкарева Н. А. Психолого-педагогические подходы к воспитанию полоролевой — гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — № 1(20). — С. 212–215.
13. Гендерное воспитание детей дошкольного возраста: традиции и инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Якутск, 11–12 октября 2021 года. — Якутск: Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2021. — 140 с.
14. Жихарева Е. В., Маликова Е. В. Психологические особенности любознательности девочек и мальчиков старшего дошкольного возраста // Мир науки, культуры и образования. — 2013. — № 6 (43). — С. 174–176.
15. Аскарова А. А. Воспитание старших дошкольников с учетом их гендерных особенностей // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: сборник материалов международной научно-практической конференции, Чебоксары, 23 апреля 2017 года. — Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. — С. 70–72.
16. Баранова Э. А. Вопрос как форма познавательной активности детей 5–8 лет // Вопросы психологии. — 2007. — № 4 — С. 45–55.

17. Козлова С. А. Дошкольная педагогика. — М.: Академия. — 2019. — 416 с.
18. Смирнова Е. О. Дошкольная педагогика: педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учебное пособие для вузов. — М.: Юрайт, 2020. — 121 с.
19. Яицкая С. М. Гендерное воспитание детей в условиях детского сада // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири. — 2014. — Т. 1. — С. 223–229.

Структура и содержание патриотического воспитания в дошкольной образовательной организации

Парахина Елена Михайловна, воспитатель

МБОУ «СОШ № 2 п. Ивня» Ивнянского района Белгородской области, структурное подразделение — детский сад

Аксёнова Елена Михайловна, директор

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 п. Ивня» Ивнянского района Белгородской области

Смена поколений является неотъемлемой частью жизни общества. Каждый ребенок с самого рождения растет и воспитывается в определенной социальной среде, имеющей те или иные жизненные ценности, правила, традиции и устои. Во все времена различные социальные институты, такие как: семья, школа, общество, государство и другие, одной из главных своих задач считали воспитание активного гражданина, патриота — человека, искренне любящего свою Родину. В современном мире патриотическое воспитание имеет огромное значение и выступает главным приоритетом национальной безопасности страны.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в дошкольном возрасте происходит формирование ключевых качеств личности, поэтому развитие чувств патриотизма становится одним из наиболее важных аспектов воспитания в данном возрасте. Необходимость включения патриотического воспитания в дошкольные образовательные учреждения вызвана тем, что данный процесс не может происходить сам собой.

Патриотическое воспитание представляет собой «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 смекалкой, предприимчивостью и инициативностью» [7].

Разные поколения жили в характерном для них окружении, зависящего во многом от государственного устройства страны, и в процессе взросления подвергались влиянию многих факторов: социальных, экономических, национальных и др. Формирование патриотического сознания в дошкольном возрасте напрямую зависит от специфики данных сред ребенка, поскольку, как уже говорилось ранее, данный процесс закладывается в раннем возрасте и естественным образом происходить не может. Специфические черты определенной национальной среды

неизбежно влияют на развитие детей. Ребенок, взрослея, «впитывает» моральные нормы, ценности своего народа, духовную культуру, обычаи и традиции, особенности и разнообразие языка, обретает привязанность к родному месту, другими словами — у него формируется характерная для того или иного народа ментальность, становящаяся фундаментом в воспитании патриотизма. Именно поэтому процесс патриотического воспитания требует совершенствования и модернизации.

Перед образованием из года в год ставятся новые воспитательные задачи, призванные устранить существующие ошибки воспитательного процесса и выстроить его, основываясь на уже имеющемся опыте. В нашей стране воспитание личности носит национальный характер, поэтому современные модели образования и воспитания принимают во внимание особенности современности, состояния духовно-нравственной культуры и социально-экономического положения России.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) указаны конкретные условия и векторы направлений работы педагога дошкольного образования, способствующие гармоничному, всестороннему развитию личности ребенка, формированию у него патриотического сознания [8].

На современном этапе развития российского государства, как мы уже указывали, особенно важной становится реализация задач патриотического воспитания, которые направлены на формирование у подрастающего поколения таких аспектов духовно-нравственной культуры, как:

- чувство причастности к родному дому, семье, родному краю;
- любовь к культурному наследию родного города и своего народа;
- интерес и вовлеченность к культуре и традициям России, ее символике и обычаям;
- формирование базовых знаний о правах человека;

- развитие чувства ответственности и гордости за свою страну;

- воспитание бережного отношения к природе родного края и страны;

- воспитание чувства любви к своей нации и толерантного отношения к людям других национальностей.

Содержание патриотического воспитания напрямую зависит от его структуры, входящих в него компонентов и строится, исходя из требований различных сфер государства, развития науки и педагогики.

Структура патриотического воспитания включает патриотические убеждения (знания), патриотическое сознание (отношение) и патриотическую деятельность (готовность действовать).

Патриотическое сознание представляет собой определенную систему, в которой целостно складываются знания о жизни Отечества, человек причисляет себя к субъектам государства, осознает важность патриотических чувств и хочет принести пользу Родине. А. И. Мурзин убежден, что патриотическое сознание выступает «морально-нравственным регулятором взаимодействия субъекта с объектом в его патриотической деятельности» [4, с. 35]. С. Н. Шевченко говорит о том, что «...без сформированности патриотического сознания у граждан страны трудно говорить о самостоятельном, сильном, защищенном государстве» [9, с. 254]

Вторым важным элементом патриотического воспитания является патриотическая деятельность, которая включает:

- осознание собственной связи со своим народом, с гражданами своей страны;

- сохранение и расширение национального достояния и культуры;

- следование законам, моральным нормам и принципам, принятым в стране;

- знание государственной символики, истории и культуры страны и малой родины;

- участие в отстаивании интересов народа и государства, укреплении национальной безопасности страны.

Как отмечает Н. Мойсеюк, «чувство патриотизма легче пробудить, если обратить внимание ученика на реальные изменения, происходящие в его семье, родном селе, городе. Итак, только обостряя чувства и опираясь на них, воспитатели могут подвести ученика к действию» [3, с. 247].

Патриотические убеждения, являющиеся третьим элементом патриотического воспитания, формируются в процессе осуществления деятельности. Благодаря периодическому повторению у ребенка происходит формирование определенного поведения, идет установка привычек, навыков и умений, которые закрепляются и формируют характер личности [3]. Великий педагог, Я. А. Коменский, был уверен в том, что патриотические убеждения необходимо развивать у детей, чтобы «...они могли защищать все, что они считают истинным и добрым...честным» [2, с. 276]. Понимание и внутреннее отношение к основным по-

ложениям патриотических чувств и есть цель патриотических убеждений. К ним можно отнести: «...признание определяющей роли народа и родины в жизни человека; признание способности русского народа построить собственное государство и навести в ней порядок; вера в будущее России и русского народа, вера в неисчерпаемые силы, талант, неповторимость, трудолюбие русского народа; вера в несокрушимость, силу, стойкость, силу и справедливость государства» [6, с. 6].

Патриотическое воспитание, помимо вышеуказанного, призвано формировать и укреплять в последующем гражданскую позицию личности, характеризующуюся сформированностью взглядов, мнений и ценностей, пониманием своей роли в обществе, а также проявлением активной позиции в жизни страны и своего народа [1].

В содержании патриотического воспитания выделяют три раздела, которые находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и образуют целостную систему:

1) Государственный, который включает: знания о символике страны (гимн, флаг, герб), о малой родине, о родном языке; понимание важности исполнения законов, своих прав и обязанностей, как гражданина страны; осознание важности активной гражданской позиции, готовности встать на защиту своей страны, ее достоинства и чести.

2) Социальный, характеризующийся:

- проявлением интереса к истории страны и малой родины, к сохранению их культурного наследия (материальные ценности, памятники и т. п.);

- ознакомлением с детскими общественными организациями и последующим участием в них;

- формированием бережного отношения к национальной культуре, природным богатствам Родины и культуры русского народа;

- пониманием важности трудовой деятельности каждого гражданина;

- готовностью действовать и исполнять свои гражданские обязанности;

- проявлением толерантности в отношении ко всем людям и нетерпимости к тем, кто нарушает законы государства;

- наличием у личности ответственности к учебе и труду, доброжелательности, воли, стойкости и самостоятельности, а также творческой активности.

3) Семейный, который предусматривает формирование у ребенка вежливого и уважительного отношения к старшим, учителям, ветеранам и героям Родины, воспитание любви к родителям, своей семье, обогащение знаний о народной культуре (народные песни, сказки, предания, искусство), соблюдение традиций и обычаев, семейных праздников.

В современных условиях воспитание патриотизма необходимо ставить в один ряд с основными задачами учебно-воспитательного процесса. Программа дошкольного воспитания на сегодняшний день призвана развить у подрастающего поколения чувства гордости за свой народ и свое государство, любви к близким и родным

людям, а также сформировать национальную культуру, которая становится основой формирования патриотических чувств. Это необходимо развивать у дошкольников, поскольку данный возрастной период характеризуется особой чувствительностью и восприимчивостью ребенка ко всему, что его окружает.

Именно поэтому в учебно-воспитательном процессе педагогами дошкольного образования учитывается интегрированность патриотизма. Педагоги, опираясь на деятельностный и индивидуальный подходы, используют в своей работе разнообразные виды деятельности и формы работы, которые позволяют развивать эстетические, творческие, нравственные, патриотические качества:

- знакомят воспитанников с народными традициями, обычаями, укладом жизни и культурой русского народа с характерными признаками быта (жильё, народная и национальная одежда, предметы быта, народные игрушки), народные ремесла (плетение, гончарное дело, резьба, литье, различные виды росписи и т. п.).

- приобщают детей к искусству и изобразительной деятельности (тематические занятия по рисованию, лепке, аппликациям);

- вовлекают воспитанников в трудовую деятельность;

- рассказывают о национальных и государственных праздниках, приобщают детей к их празднованию, изучают с детьми символику государства (гимн, флаг, герб);

- проводят занятия по патриотическому воспитанию и народоведению, рассказывая о героях страны и Отечества, об их подвигах и вкладе в развитие страны;

- организуют различные акции («Письмо солдату», «Окна победы», «Бессмертный полк» и др.);

- организуют походы в музеи, экскурсии к памятным местам и аллеям славы;

- знакомят детей с художественной литературой, народным фольклором (легенды, сказки, баллады, песни, рассказы, стихотворения);

- играют с воспитанниками в тематические игры, проводят беседы и разучивают пословицы и поговорки);

- знакомят детей с красотой, разнообразием и богатством природы родного края и страны (экскурсии, наблюдение, прогулки, показ видеофильмов, чтение произведений художественной литературы, показ интерактивных элементов, иллюстраций и слайдов) [5, 6, 8].

Патриотическое воспитание является неотъемлемой частью жизни общества, имеет свои цели и задачи, свою структуру и содержание, свою специфику и направленность. В результате ознакомления детей с историческим прошлым страны, с духом русского народа, его культурой, традициями, народным творчеством происходит эмоциональное обогащение, расширяется кругозор духовно-нравственной культуры формирующейся личности ребенка. Патриотическое воспитание формирует определенные убеждения, чувства, принципы, мнения и взгляды, а, следовательно, — отношение человека к себе, семье, народу и стране в целом. Всё это позволяет с раннего возраста воспитать общественно-сознательную личность, обладающую активной гражданской позицией, чувством патриотизма и любовью к своей стране.

Литература:

1. Кадук Л. В. Патриотическое воспитание личности в дошкольной образовательной организации // Педагогическое образование и наука. — 2020. — № 4. — С. 54–60.
2. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1955. — С. 161–376.
3. Мойсеюк Н. Е. Педагогика: учеб. пособие. — М.: Гранма, 1999. — 348 с.
4. Мурзин А. И. Концептуальные основы российского патриотизма: понятие и сущность // Аналитика культурологии. — 2016. — № 1 (34). — С. 32–36.
5. Николаенко В. М. Народоведение в дошкольном учебном заведении. 26 лет. — 4-е изд., перераб. — М.: Основа, 2013. — 207 с.
6. Сабодаш О. А. Патриотическое воспитание дошкольников // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2016. № 4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vozpitanie-doshkolnikov> (дата обращения: 04.03.2026).
7. Программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста «Ребенок». — М.: Просвещение, 2004. — 268 с.
8. Филиппева Е. С. Система патриотического воспитания в дошкольной образовательной организации / Е. С. Филиппева, У. М. Дмитриева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2023. — № 1–4 (76). — С. 204–207.
9. Шевченко С. Н. Формирование патриотического сознания студентов аграрного вуза в условиях современного общества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т. 6. — № 4(21). — С. 254–258.

Развитие эмоционального интеллекта на уроках математики в школе

Петрова Светлана Вячеславна, учитель математики

ФГКОУ «Объединенный Санкт-Петербургский кадетский корпус Следственного комитета Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова»

В статье автор рассматривает актуальность развития эмоционального интеллекта учащихся в процессе преподавания математики в школе, обосновывает необходимость включения элементов, способствующих развитию эмоционального интеллекта, таких как игровые методики, групповые задания и индивидуальный подход к ученикам.

Ключевые слова: математика, эмоции, эмоциональный интеллект, методики, обучающиеся, успеваемость, повышение интереса, урок.

Развитие эмоционального интеллекта на уроках математики актуально в современной школе. В детском мире, где царят информационные технологии, нельзя потерять личность ребенка, его эмоциональную сторону.

Развитие эмоционального интеллекта в процессе преподавания не только помогает обучающимся преодолевать страх и тревогу перед учебным трудом, перед оцениванием достижений, но также способствует формированию у них уверенности, самоконтроля, внимания и других важных навыков, которые пригодятся им не только в школе, но и в реальной жизни. Кроме того, эмоциональный интеллект может помочь детям справляться с вызовами и неудачами более конструктивным образом, что в итоге приводит к улучшению учебной успеваемости и общего успеха в учебе.

Согласно научным исследованиям, эмоции являются важным аспектом учебного процесса, влияющим на успешность усвоения материала. Для эффективного формирования и развития позитивных эмоций у школьников на уроках математики педагогам необходимо применять современные и интересные подходы. Используя разнообразные методики и формулы в соответствии с профессиональным стандартом, педагоги создают благоприятную атмосферу на уроке, способствующую активизации учебной деятельности учащихся. [4, с. 4] Для развития эмоционального интеллекта эффективно использование различных игровых методик, групповые задания, работа с метакогнитивными процессами (саморегуляция, постановка целей, задачи), с учетом индивидуального подхода к каждому ученику.

Рассматривая развитие ЭИ при преподавании математики в школе, следует отметить, что уровень эмоционального интеллекта у учащихся может повлиять на:

- когнитивные возможности ребенка при решении сложных задач;
- сформированность у учеников навыков саморегуляции и мотивации;
- отношение школьников к предмету «Математика» и увлечённость наукой в целом. Их отношение к математике, уровень мотивации и уверенности в своих математических способностях.
- интерес, увлеченность и радость;
- эффективное усвоение математических концепций и улучшению успеваемости.

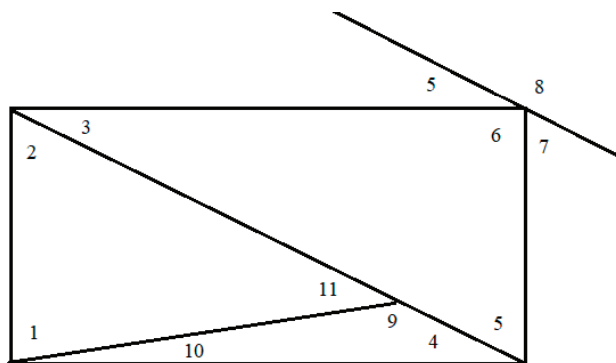
Эмоциональные проявления учащихся являются показателями познавательного интереса. Эти проявления выражаются:

- а) в речевых реакциях — в восклицаниях (например: «Вот здорово!»), в обмене мнениями с соседом;
- б) в особом эмоциональном последствии, в наступившей тишине, свидетельствующей о взволнованности, поглощении только что высказанными мыслями, суждениями о полноте чувств, которые испытывают учащиеся;
- в) в адекватности реакций учащихся в ответ на происходящее в классе (смех в ответ на юмор и курьезные ситуации, мимика гнева, радости, разочарования, мыслительного напряжения, соответствующие содержанию ситуации). [1, с. 2]

Для продуманного урока математики, направленного не только на изучение учебного материала, но и на развитие эмоционального интеллекта целесообразно применять различные формы организации работы, такие как индивидуальная, фронтальная и групповая работа, что позволит ученикам проявить свои способности и сотрудничать друг с другом.

Рассмотрим некоторые конкретные приемы и задания, которые учитель может включить в структуру урока.

- Приём групповой работы «Мы разные, но мы вместе» — направлен на развитие умения контролировать проявление эмоций. Данный прием используется во время обобщения и систематизации знаний на этапе воспроизведения материала на новом уровне (переформулированные вопросы). Например, учитель создает группы из 4 обучающихся и задаёт кейс-вопрос «Определить все виды углов на рисунке».

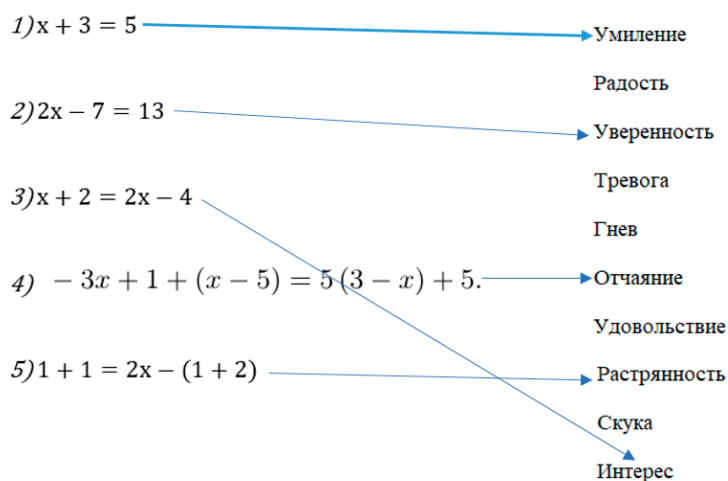


Обучающиеся в группах выполняют кейс и при этом выполняют задание по эмоциональному интеллекту. Один обучающийся не должен говорить, может общаться только жестами. Второй участник не должен видеть, может выполнять задания только с закрытыми глазами. Все задания ему рассказывают другие участники группы. Третий — должен общаться максимально спокойно, уверенно помогать другим в решении задачи. Четвертый участник должен записывать названия всех эмоций, которые он заметит у всех участников группы во время обсуждения. Результаты групповой работы объединяет учитель.

— Приём «Спектр эмоций» — направлен на умение переключаться с одних эмоций на другие, используется при работе у доски. Ученику предлагается проанализировать длинное готовое решение одного сложного задания или нескольких простых задач. В решении специально допущены ошибки вызывающие различные эмоции. Например, многократно повторяющаяся «мелкая» ошибка в вычислениях, неудобный выбор способа решения, опечатка или случайная ошибка при «очень красивом» преобразовании. Учитель обсуждает с учеником эмоции, которые могут вызвать эти ошибки у ученика или учителя.

— Приём во время контроля знаний «Лестница эмоций» — способствует распознаванию видов эмоций. Учитель предлагает выполнить самостоятельную работу, состоящую из нескольких заданий. Затем, после решения, установить «стрелочками» соответствие с той эмоцией, которая наиболее близка к эмоциональному состоянию во время решения данного примера.

Например, самостоятельная работа по теме «Линейные уравнения» в 7 классе.



Подводя итог, отметим, что развитие эмоционального интеллекта играет важную роль в успешном обучении математике. Умение распознавать и контролировать свои и чужие эмоции способствует более эффективному усвоению математических знаний.

1. Необходимо интегрировать элементы развития эмоционального интеллекта в учебный процесс, используя разнообразные методики и активности.
2. Поддерживать позитивную атмосферу в классе, где ученикам комфортно выражать свои эмоции и чувства.
3. Обучать учеников стратегиям саморегуляции и управления эмоциями, чтобы помочь им эффективно справляться с учебными задачами и стрессом.
4. Использовать творческие методики и игры для развития эмоционального интеллекта, такие как рисование, музыка, драматизация и обсуждение.

5. Внедрять групповые задания и проекты, которые способствуют сотрудничеству и эмпатии.

Представленные выше приемы и задания каждый учитель может включить в личный банк педагогических приемов для использования в работе. С учетом данных рекомендаций учебный процесс становится более эффективным и продуктивным для всех участников образовательного процесса.

Литература:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г. И. Щукиной — М.: Педагогика, 2004—168 с.
2. Айгунова Ольга Александровна, к. п. н. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 19.00.01, 2011 Специальность ВАК РФ 19.00.01 Количество страниц 193
3. Вордерман Кэрл, Как объяснить ребенку математику / Кэрл Вордерман. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
4. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Математика. Углубленный уровень. — М., 2023. — С. 81.

Проектный подход в профориентации старшеклассников: к построению комплексной модели сопровождения

Пичугина Мария Сергеевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кульчейко Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент

Омский государственный педагогический университет

Статья посвящена проблеме повышения эффективности профориентационной работы с учащимися старшего подросткового возраста. На основе теоретико-методологического анализа обосновывается недостаточность традиционных (информационно-диагностических) подходов в условиях современного рынка труда и психологических особенностей возраста. Автором доказывается необходимость перехода к комплексной модели сопровождения, основанной на проектной логике. В статье представлена структура такой модели, включающая диагностический, деятельностный и рефлексивный блоки, а также охарактеризована роль педагога как фасилитатора и навигатора. Делается вывод о том, что проектный подход позволяет формировать субъектную позицию подростка, развивая его способность к осознанному проектированию собственного профессионального будущего.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшие подростки, проектный подход, психолого-педагогическое сопровождение, модель профориентации, образовательный проект, субъектность.

Введение

В условиях динамичных изменений рынка труда существующие методы профориентации, такие как тестирование и ознакомительные экскурсии, демонстрируют свою недостаточную эффективность. Их преимущественно информационно-диагностическая направленность не способствует формированию активной, субъектной позиции учащихся в процессе выбора будущей профессии и слабо учитывает психологические особенности старшего подросткового возраста. В связи с этим целью данной статьи является теоретическое обоснование проектного подхода как основы для разработки комплексной модели социально-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников.

Сущность проектирования помощи в профессиональном самоопределении

Проектирование в образовании понимается не как составление плана мероприятий, а как создание индивиду-

альной траектории развития учащегося в логике социально-педагогической поддержки. Данный процесс включает изучение потребностей, определение индивидуальных целей, выбор адекватных методов, их реализацию и последующий анализ. По сути, это создание пространства, где у ученика появляется возможность делать выбор, пробовать, ошибаться и вновь пробовать — но уже более осознанно.

Особенности возраста как основа для проектирования

Старший подростковый возраст характеризуется возникновением внутренней готовности к самоопределению, что делает его сензитивным для профориентационной работы. Ведущей деятельностью в этот период становится учебно-профессиональная, требующая от подростка активного использования внутренних ресурсов: развития рефлексивных навыков, формирования устойчивой «Я-концепции» и умения планировать будущее. Система сопровождения должна учитывать и типичные трудности возраста — проявления инфантилизма, страх ошибки, за-

висимость от внешних стимулов при выборе, внутренние конфликты между желаниями, возможностями и требованиями социума. Важно подчеркнуть, что цель помощи заключается не в директивном определении будущей профессии, а в развитии у подростка способности к осознанному и самостоятельному выбору.

Анализ существующих практик и обоснование необходимости интегративной модели

В массовой профориентационной работе сегодня можно выделить два основных направления. Традиционные формы (профориентационные уроки, тестирование, экскурсии) обладают такими достоинствами, как системность и широта охвата. Однако их существенные ограничения — пассивная позиция ученика, ориентация на оценку наличных знаний, а не на развитие, отсутствие механизмов рефлексии и отрыв от реальной практики [7, с. 34].

Инновационные подходы (тьюторское сопровождение, проектная деятельность, кейсы, бизнес-игры, волонтерские практики), напротив, нацелены на активное вовлечение учащихся и развитие практических навыков. Ключевая проблема заключается в том, что эти перспективные методы применяются разрозненно, без выстраивания единой, логически связанной системы. Полученный опыт остается фрагментарным и не складывается в целостное представление о профессиональном пути. Таким образом, возникает необходимость в интегративной модели, которая системно объединит диагностические процедуры, практическую деятельность и рефлексивные процессы, выстраивая их в логике индивидуального образовательного или развивающего проекта подростка.

Проектирование комплексной модели помощи: структура и содержание

Предлагаемая модель сопровождения, построенная на проектной логике, включает три взаимосвязанных, гибко взаимодействующих блока.

Литература:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. — Москва: Академия, 2019. — 240 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Москва: Академия, 2017. — 304 с.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. — Москва: Академия, 2018. — 320 с.
4. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация. — Москва: Юрайт, 2020. — 255 с.
5. Регуш Л. А. Психология современного подростка. — Санкт-Петербург: Питер, 2021. — 400 с.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — Москва: Смысл, 2019. — 368 с.
7. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. — Москва: Академия, 2018. — 192 с.

1. Диагностико-аналитический этап. Запускает процесс самопознания: определяются индивидуальные запросы, выявляются потенциальные сложности, ценностные ориентации и интересы подростка. Используются биографическое интервью, направленное анкетирование, самодиагностика.

2. Деятельностный этап (реализация проекта). Учащийся активно работает над своим проектом, который может носить исследовательский (изучение рынка труда, профессий), социальный (решение реальных задач с позиции профессиональных ролей) или практико-ориентированный (стажировка, проба сил) характер.

3. Рефлексивно-сопроводительный этап. Обеспечивает непрерывную поддержку на всем протяжении работы. Включает индивидуальные и групповые консультации с педагогом-куратором, помощь в осмыслении опыта, анализ трудностей и корректировку маршрута.

Важно подчеркнуть, что представленные блоки не являются строго последовательными этапами. Они функционируют как сообщающиеся сосуды: диагностика уточняется в процессе деятельности, рефлексия инициирует новые пробы, а сопровождение обеспечивает целостность движения. В центре системы находится сам подросток с его уникальным маршрутом.

В этой логике принципиально меняется роль взрослого. Педагог выступает не транслятором готовых знаний, а навигатором и фасилитатором — тем, кто задает вопросы, помогающие увидеть связи, и поддерживает в ситуации неопределенности.

Заключение

Проектный подход задает логику, в которой помощь подростку становится не набором разрозненных мероприятий, а подлинным сопровождением. Индивидуальный проект выступает стержнем, объединяющим диагностику, практику и рефлекссию. Главным результатом становится не просто факт «определения с профессией», а освоение подростком способности проектировать собственную жизнь — осознанно, самостоятельно, но при необходимой поддержке.

Цифровая грамотность преподавателя в современной образовательной среде

Соколова Наталья Владимировна, преподаватель иностранного языка
Петрозаводское президентское кадетское училище

В статье рассматривается понятие цифровой грамотности преподавателя в контексте современной образовательной среды как важнейшего условия профессиональной успешности педагога и одного из факторов повышения качества образования. Автор выделяет ключевые структурные компоненты цифровой грамотности и обозначает практические направления развития соответствующих профессиональных компетенций.

Ключевые слова: цифровая грамотность преподавателя, современная образовательная среда.

Актуальность темы цифровой грамотности преподавателя обусловлена тем, что современная образовательная среда всё чаще опирается на цифровые платформы, онлайн-коммуникацию и электронные ресурсы, а качество обучения зависит не столько от наличия технологий, сколько от умения преподавателя педагогически обоснованно и эффективно их использовать. В связи с ростом требований к организации учебного процесса с помощью цифровых инструментов становится важным уточнить содержание понятия цифровой грамотности педагога, выделить её ключевые компоненты и определить практические направления развития, поскольку именно они напрямую влияют на результативность обучения, качество взаимодействия и успешность образовательного процесса.

Цель статьи — рассмотрение понятия цифровой грамотности преподавателя в условиях современной образовательной среды.

Цель определяет **задачи**:

1. Дать понятие цифровой грамотности преподавателя в контексте современной образовательной среды;
2. Обозначить особенности современной образовательной среды, влияющие на требования, предъявляемые к преподавателю;
3. Выделить структурные компоненты цифровой грамотности преподавателя;
4. Определить практические направления развития цифровой грамотности преподавателя.

Цифровая грамотность, как и общая грамотность человека, «не имеет профессии». *Цифровая грамотность педагога* — это такая же система базовых знаний, навыков и установок в сфере повседневного использования цифровых технологий, как и у людей других профессий. Поэтому логично определить цифровую грамотность в общепринятом смысле, как способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни. [1]

В современной образовательной среде цифровые инструменты и онлайн-коммуникация встроены в основные процессы обучения. Таким образом, цифровая грамотность педагога в условиях цифровизации образования проявляется не только в умении «пользоваться

сервисами», но и в способности применять их педагогически целесообразно: выбирать технологии под образовательные цели и содержание, обеспечивать доступность и понятность материалов, соблюдать нормы цифровой этики и т. д.

Структурные компоненты цифровой грамотности преподавателя отражены в исследованиях, по данным которых современный педагог должен обладать следующими цифровыми навыками:

— общими цифровыми навыками (например, поиск информации в Интернет, использование офисных программ и приложений и т. п.);

— комплементарными цифровыми навыками, связанными с выполнением новых задач (например, использование социальных сетей и других цифровых мессенджеров для коммуникации с участниками образовательного процесса);

— специальными навыками по использованию новейших сервисов цифровой экономики (например, использование облачных технологий и хранилищ для размещения образовательного контента) и др. [3]

Педагогически обоснованные формы применения цифровых технологий в учебном процессе предполагают интеграцию технологий в педагогическую практику с учётом принципов обучения и развития обучающихся. Такие формы могут включать использование интерактивных платформ, адаптивных технологий, виртуальной и дополненной реальности, а также применение цифровых образовательных ресурсов. Важно обеспечить баланс между цифровизацией и сохранением активных методов обучения, которые способствуют непосредственному взаимодействию педагога и обучающихся. [4]

Практические направления развития цифровой грамотности преподавателя

Развитие цифровой грамотности преподавателя — это непрерывный процесс, требующий последовательных усилий как со стороны самого педагога, так и со стороны образовательной организации. Можно выделить несколько ключевых направлений, способствующих формированию и совершенствованию цифровых компетенций:

1. Систематическое повышение квалификации и самообразование. Регулярное участие в специализи-

рованных курсах, вебинарах, мастер-классах по использованию цифровых инструментов и педагогических технологий является фундаментом. Это включает освоение новых платформ для организации обучения, инструментов для создания интерактивного контента и пр. Самообразование через изучение профессиональной литературы, блогов, видеоуроков также играет важную роль.

2. Освоение методов педагогического дизайна в цифровой среде. Цифровая грамотность заключается не только в умении пользоваться инструментами, но и в способности проектировать образовательный процесс с их помощью. Это означает владение принципами создания доступных и мотивирующих цифровых учебных материалов, разработки онлайн-курсов, организации проектной деятельности с использованием цифровых ресурсов.

3. Развитие навыков цифрового взаимодействия и коммуникации. В условиях дистанционного и смешанного обучения значимость эффективной онлайн-коммуникации возрастает. Педагогам необходимо осваивать различные каналы связи (чаты, форумы, видеоконференции), развивать культуру цифрового этикета, уметь модерировать дискуссии и поддерживать конструктивное взаимодействие в виртуальной среде.

4. Формирование критического мышления по отношению к цифровой информации. В условиях информационного переизбытка критическая оценка источников, умение отличать фейковые новости от достоверной информации, а также обучение этим навыкам детей становится неотъемлемой частью цифровой грамотности преподавателя.

5. Освоение инструментов для оценки и мониторинга. Цифровые платформы предлагают широкие возможности для отслеживания прогресса обучающихся, автоматической проверки заданий, сбора данных об их

активности. Умение использовать эти инструменты для анализа результатов обучения и корректировки педагогической стратегии существенно повышает эффективность образовательного процесса.

Развитие цифровой грамотности преподавателя — это не только ответ на вызовы времени, но и мощный рычаг для повышения качества образования, формирования у учащихся актуальных компетенций и подготовки их к жизни в динамично меняющемся цифровом мире.

Таким образом, цифровая грамотность преподавателя в современной образовательной среде является комплексным понятием, выходящим за рамки простого владения компьютерными программами. Она представляет собой совокупность знаний, умений и установок, позволяющих педагогу эффективно и педагогически целесообразно использовать весь спектр цифровых инструментов для достижения образовательных целей.

Определённые в статье компоненты — общие, комплементарные и специальные навыки — являются фундаментом, на котором строится способность преподавателя адаптироваться к изменяющимся условиям и применять инновационные подходы. Практические направления развития цифровой грамотности, включающие постоянное обучение, освоение педагогического дизайна, развитие навыков цифровой коммуникации и критического мышления, указывают на стратегические векторы формирования современного конкурентоспособного педагога.

В условиях цифровой трансформации образования цифровая грамотность становится не просто желательным качеством, а критически важным условием для успешной профессиональной деятельности преподавателя, напрямую влияющей на качество взаимодействия с обучающимися, результативность образовательного процесса и, в конечном итоге, на формирование компетентного и востребованного поколения.

Литература:

1. Аймалетдинов, Т. А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. — Текст: электронный // Аналитический центр НАФИ: [сайт]. — URL: <https://nafi.ru/upload/iblock/faa/faa5b9380248290fe18ba735c4e29d63.pdf> (дата обращения: 20.02.2026).
2. Амелина, Ю. М. Оптимизация образовательного процесса: интеграция цифровых образовательных технологий с применением научно обоснованных методов преподавания / Ю. М. Амелина. — Текст: электронный // Портал психологических изданий PsyJournals.ru: [сайт]. — URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2023/contents/Amelina> (дата обращения: 22.02.2026).
3. Козилова, Л. В. Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов / Л. В. Козилова. — Текст: электронный // Научная библиотека ФГБОУ ВО «Луганского государственного педагогического университета»: [сайт]. — URL: https://lib.lgpu.org/el_books/el_books/44.pdf?ysclid=mm9g-3pysrl694572533 (дата обращения: 01.03.2026).
4. Колыхматов, В. И. Цифровая грамотность и навыки современного педагога / В. И. Колыхматов. — Текст: электронный // Cyberleninka: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-navyki-sovremen-nogo-pedagoga/viewer> (дата обращения: 02.03.2026).

Применение метода проектного обучения в начальных классах

Степанян Ирина Арменовна, учитель начальных классов
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

Статья посвящена применению проектного обучения в начальных классах: описаны этапы работы с учётом возраста детей, роль учителя, примеры проектов для 1–4 классов и способы преодоления трудностей. Подчёркнуты преимущества метода — рост мотивации, самостоятельности, развитие коммуникативных и исследовательских умений, укрепление связи школы и семьи.

Ключевые слова: проектное обучение, начальная школа, метод проектов, развитие младших школьников, исследовательские навыки, познавательная активность, самостоятельная работа, коммуникативные умения, межпредметные связи, педагогические технологии.

Современное образование всё чаще обращается к активным методам обучения, среди которых особое место занимает проектный подход. Он не просто дополняет традиционные формы работы — он меняет саму атмосферу в классе, превращая учеников из пассивных слушателей в активных исследователей. Особенно ценно, что метод проектного обучения можно успешно применять уже в начальной школе, когда у детей ярко выражена любознательность и тяга к открытиям.

В возрасте 6–10 лет дети познают мир через действие. Им недостаточно услышать или прочесть — им нужно потрогать, попробовать, увидеть результат своих усилий. Проектное обучение как раз и строится на принципе «учусь, делая»: ребёнок не получает знания в готовом виде, а добывает их самостоятельно в процессе работы над проектом.

Такой подход пробуждает интерес к учёбе — ведь тема проекта часто выбирается с учётом детских интересов; учит ставить цели и планировать шаги для их достижения; развивает коммуникативные навыки — многие проекты выполняются в группах; формирует уверенность в себе: ребёнок видит, что его идеи имеют ценность и могут воплотиться в жизнь.

Кроме того, проектная деятельность естественным образом объединяет разные предметы. Например, создавая макет «Город будущего», дети используют математические расчёты, знания по окружающему миру, навыки рисования и конструирования. Так знания перестают быть разрозненными фактами и складываются в целостную картину мира.

Проект в младших классах — это не масштабное исследование, а небольшая, посильная задача с наглядным результатом. Он может длиться от нескольких дней до нескольких недель, в зависимости от сложности и возраста учеников.

Этапы работы

1. Выбор темы. Учитель предлагает несколько вариантов или помогает детям сформулировать тему на основе их интересов. Например: «Какие птицы зимуют в нашем городе?», «История моей семьи в фотографиях», «Волшебство мыльных пузырей».

2. Постановка цели и задач. Вместе с учителем дети определяют, что именно они хотят узнать или создать. Цель должна быть конкретной и достижимой: не просто «изучить птиц», а «составить календарь наблюдений за зимующими птицами и сделать кормушку».

3. Планирование. На этом этапе обсуждается, какие шаги нужно предпринять: понаблюдать, спросить у взрослых, найти информацию в книгах или интернете, провести эксперимент, нарисовать, склеить и т. д. Учитель помогает составить простой план.

4. Поиск информации и выполнение. Дети собирают данные, проводят наблюдения, делают заготовки. Учитель выступает в роли наставника: подсказывает источники, помогает организовать работу в группе, следит за безопасностью.

5. Оформление результата. Это может быть альбом, макет, презентация, миниспектакль, выставка рисунков или даже кулинарное блюдо (например, «Традиционные угощения нашего края»). Главное — чтобы результат был осязаемым и отражал проделанную работу.

6. Презентация. Ученики рассказывают о своём проекте перед классом, родителями или на школьной выставке. Это важный момент — он учит публично выступать, отвечать на вопросы, гордиться своим трудом.

7. Рефлексия. В конце дети вместе с учителем обсуждают, что получилось, что было сложно, что они узнали нового. Это помогает осмыслить опыт и подготовиться к следующим проектам.

Примеры проектов

1 класс: «Моё любимое животное». Дети приносят фотографии или рисунки, рассказывают, почему выбрали именно это животное, делают аппликацию. Цель — развить речь, воображение, навыки презентации.

«Цветные недели». Каждую неделю изучаем один цвет: ищем предметы этого цвета в классе и на улице, рисуем, составляем коллаж. Развивает наблюдательность и цветовосприятие.

2–3 классы: «Секреты нашего двора». Наблюдаем за растениями и насекомыми возле школы, фотографируем, делаем альбом с подписями. Учит замечать природу рядом с домом.

«Математика вокруг нас». Ищем цифры и формы в повседневной жизни: на номерах домов, в узорах плитки, в форме облаков. Создаём фотоколлаж или книжку-малышку. Закрепляет математические понятия через игру.

«Семейный рецепт». Дети вместе с родителями готовят простое блюдо, фотографируют процесс, оформляют рецепт с иллюстрациями. Развивает навыки сотрудничества и знакомит с традициями семьи.

4 класс: «Путешествие по родному краю». Собираем информацию о местных достопримечательностях, создаём карту с метками, записываем миниинтервью с жителями. Формирует краеведческие знания и исследовательские навыки.

«Вторая жизнь бумаги». Изучаем, как делают бумагу, пробуем изготовить её дома из макулатуры, делаем блокнот или открытку. Воспитывает экологическую культуру.

«Календарь народных праздников». Исследуем традиции одного из праздников (Масленица, Иван Купала), готовим минивыступление с песнями, играми, блюдами. Приобщает к культуре и развивает командную работу.

В проектном методе учитель перестаёт быть «источником знаний» и становится наставником, координатором, вдохновителем. Его задачи — создать атмосферу доверия, где ребёнок не боится ошибаться; помочь сформулировать цель так, чтобы она была понятна и интересна; подсказать источники информации (книги, сайты, музеи),

но не делать всё за ученика; организовать групповую работу: распределить роли, научить договариваться; вовремя прийти на помощь, если ребёнок столкнулся с трудностями; поддержать во время презентации — похвалить за старание, отметить сильные стороны проекта; провести рефлексию так, чтобы каждый почувствовал: его вклад важен.

Проектное обучение в начальной школе требует от учителя дополнительных усилий: времени, контроля дисциплины, обеспечения равномерного участия учеников, объективной оценки.

Регулярное использование проектного метода даёт заметные результаты:

- дети становятся более инициативными и самостоятельными; улучшается успеваемость — знания, добытые в ходе проекта, запоминаются надолго;
- развивается критическое мышление: ученики учатся задавать вопросы, сравнивать, делать выводы;
- укрепляется связь школы и семьи — родители часто участвуют в проектах, что создаёт дополнительную мотивацию.

Проектное обучение в начальной школе — это инвестиция в будущее. Оно не только помогает усвоить программу, но и учит главному: учиться с радостью, работать в команде, верить в свои силы. А это именно те навыки, которые пригодятся ребёнку в любой сфере жизни.

Литература:

1. Автайкина Т. О., Власова О. С. Метод проектов как средство формирования универсальных учебных действий у младших школьников: учебнометодическое пособие. — М.: АПКИППРО, 2013. — 56 с.
2. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. — М., 2000.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996.
4. Коньшева Н. М. Проектная деятельность младших школьников на уроках технологии: книга для учителя начальных классов. — Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006.
5. Матяш Н. В., Симоненко В. Д. Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов. — М.: ВентанаГраф, 2004.
6. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — М.: АРКТИ, 2003.
7. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2008. — 192 с.
8. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — 2е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2005. — 80 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии // Народное образование. — 1998.

Демонстрационный экзамен: новый вектор профессионального роста преподавателя СПО

Стрельцова Анастасия Александровна, преподаватель
ГБПОУ «Тверской промышленно-экономический колледж»

В статье рассматривается влияние участия педагогов системы среднего профессионального образования в демонстрационном экзамене на их профессиональное развитие. На основе данных анкетирования экспертов выявляются ключевые аспекты этого влияния: трансформация педагогической практики, рост мотивации к непрерывному обучению и осознание новых профессиональных дефицитов.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, профессиональное развитие педагога, педагогические компетенции, методическая подготовка, практико-ориентированное обучение, СПО, стандарты оценки, рефлексия педагогической деятельности, среднее профессиональное образование.

Демонстрационный экзамен прочно вошел в систему итоговой аттестации выпускников СПО, став инструментом объективной оценки их готовности к профессиональной деятельности [3]. Он выступает в качестве наиболее точного и прогрессивного метода оценки профессиональных навыков и компетенций студентов и выпускников средних профессиональных учебных заведений [1].

Его внедрение в качестве формы государственной итоговой аттестации студентов колледжей стало одним из самых значимых нововведений в системе СПО последних лет. И если для студентов он является итоговой проверкой компетенций, то для педагогов — мощным катализатором профессиональной трансформации. Сам процесс организации, подготовки и проведения демонстрационного экзамена создает уникальную среду для интенсивного профессионального роста самого педагога (мастера производственного обучения, преподавателя спецдисциплин) [2].

В феврале 2026 года был проведен опрос 62 преподавателей системы СПО из разных регионов Российской Федерации с целью изучить, как участие в демонстрационном экзамене влияет на профессиональные компетенции, карьерный рост и методическую работу педагога.

Респондентам задавалось 6 вопросов. Рассмотрим результаты по каждому показателю.

1. Опыт участия в демонстрационном экзамене. Вопрос звучал следующим образом: Принимали ли вы участие в демонстрационном экзамене в качестве эксперта или участника?

По результатам: 90.3 % участвовали в качестве эксперта, 1.6 % участвовали в качестве участника, 8.1 % не участвовали, но планируют. Подавляющее большинство опрошенных — это педагоги-эксперты, которые непосредственно оценивали процедуру экзамена. Представленная статистика рисует картину зрелой, эксперт-ориентированной среды. Демонстрационный экзамен освоен не на уровне пассивных исполнителей, а на уровне активных оценщиков и трансляторов стандартов. Подавляющее большинство педагогов не просто «познакомились» с форматом, а глубоко в него погрузились через самую требовательную роль — роль эксперта. Это гарантирует, что последующие их ответы об влиянии экзамена на педагогическую практику будут обоснованы серьезным личным опытом, а не поверхностными впечатлениями. Низкий процент участников и наличие группы «планирующих» подтверждает, что опрос отражает именно взгляд системы подготовки на демэкзамен, а не взгляд ее выпускников. Это взгляд изнутри, от тех, кто непосредственно формирует компетенции студентов и несет ответственность за их уровень.

2. Влияние на педагогическую практику: Повлияло ли участие в демонстрационном экзамене на вашу педагогическую практику?

Результат: 56.5 % стали больше уделять внимания практическим навыкам, 35.5 % внедрили новые методики, 8.1 % не изменили свою работу. Отличные результаты, которые свидетельствуют о значительном положительном влиянии демонстрационного экзамена на образовательный процесс. Совокупно 92 % респондентов (56.5 % + 35.5 %) отметили, что участие в демэкзамене оказало прямое и позитивное воздействие на их работу. Это исключительно высокий показатель эффективности любого нововведения в образовательной среде. Больше половины (56.5 %) указали, что стали больше внимания уделять практическим навыкам. Тот факт, что более трети (35.5 %) не просто скорректировали акценты, а внедрили новые методики, говорит о глубоком преобразующем воздействии. Это означает, что педагоги: начали осваивать и применять новые педагогические технологии (например, проектное обучение, кейс-методы); пересмотрели содержание своих занятий; стали использовать новые формы организации учебного процесса, приближенные к условиям экзамена и реального производства.

Всего 8.1 % респондентов ответили, что их работа не изменилась. Эта относительно небольшая группа может включать: опытных педагогов, чья практика и так уже была в высокой степени практико-ориентированной; преподавателей теоретических дисциплин, чья связь с содержанием демэкзамена менее очевидна; консервативных преподавателей, которые сопротивляются изменениям.

Таким образом, участие в демонстрационном экзамене (преимущественно в роли эксперта) выступает мощным катализатором профессионального развития педагога и модернизации образовательного процесса.

3. Использование опыта в подготовке студентов: Используете ли вы полученный опыт демэкзамена в подготовке студентов?

Ответы: 79 % уже используют полученный опыт; 17.7 % планируют внедрить; 3.2 % не используют. Данные демонстрируют исключительно высокий уровень усвоения и практического применения опыта, полученного во время демонстрационного экзамена. Педагоги не просто выполняют требования, а активно ищут способы сделать свою работу лучше, используя для этого самый актуальный опыт. Данные показывают, что совокупно 96.7 % педагогов (79 % + 17.7 %) либо уже применяют, либо намерены применять новые знания на практике. Это свидетельствует о формировании в колледжах профессиональной среды, ориентированной на развитие и инновации. Демэкзамен — это не разовое мероприятие, а источник долгосрочных улучшений. Его главная ценность заключается не только

в оценке студентов, но в создании живой, постоянно совершенствующейся образовательной экосистемы. Опыт, полученный экспертами, не ложится «в стол», а напрямую реинвестируется в учебный процесс, напрямую влияя на качество подготовки следующих поколений студентов.

4. Сложности при подготовке: Какие сложности вы испытывали при подготовке к демонстрационному экзамену?

Результат: 35.5 % — недостаток методических материалов; 30.6 % — дефицит времени; 14.5 % — нехватка практического оборудования; 12.9 % — все вышеперечисленное; 6.5 % — не испытывали сложностей. Данные выявляют **системные вызовы**, с которыми сталкиваются образовательные учреждения при внедрении современных форматов оценки. Результаты показывают, что трудности носят не случайный, а закономерный характер и требуют адресного решения. Главный барьер — методический вакуум (35.5 %)

Это наиболее значимая проблема. Педагоги испытывают нехватку руководств, рекомендаций, учебных кейсов, банка заданий и критериев, адаптированных под конкретные специальности и уровень подготовки. Без качественных методических материалов подготовка становится более длительной и менее эффективной, так как преподавателям приходится самостоятельно «изобретать велосипед». Дефицит времени (30.6 %) указывает на то, что подготовка к демэкзамену воспринимается как дополнительная нагрузка, не заложенная в основное учебное время и планирование. Это приводит к работе в авральном режиме. Нехватка оборудования (14.5 % + часть от 12.9 %) — это ключевая материально-техническая проблема. Невозможно качественно подготовить студента на устаревшем или недостающем оборудовании. Этот пункт напрямую влияет на объективность и справедливость экзамена. Кумулятивный эффект проблем (12.9 %) — группа, отметившая «все вышеперечисленное», находится в наиболее уязвимом положении. Это сигнал о комплексной проблеме в отдельных учреждениях или у конкретных педагогов, где совпали все негативные факторы:

- Незначительное меньшинство без проблем (6.5 %) — эта небольшая группа, скорее всего, представляет либо:
- Очень хорошо оснащенные и методически подготовленные образовательные организации.
- Педагогов, которые уже давно и успешно работают и имеют наработанную базу.
- Преподавателей, чья дисциплина менее зависима от оборудования.

Полученные результаты позволяют сделать главный вывод: **Демонстрационный экзамен выступает не только как инструмент оценки студентов, но и как мощный «диагностический инструмент» для выявления слабых мест в системе среднего профессионального образования.**

5. Вклад в профессиональный рост педагога: Считаете ли вы, что демэкзамен способствует профессиональному росту педагога?

95.2 % считают, что демэкзамен способствует профессиональному росту, 4.8 % считают, что нет. Данный результат является максимально показательным и однозначным. Цифра в 95.2 % является исключительно высокой для любой педагогической анкеты, касающейся оценки инноваций или собственного профессионального развития. Это не просто большинство, это подавляющий консенсус в педагогическом сообществе. Такой уровень согласия свидетельствует о том, что ценность демэкзамена для профессионального роста является не частным мнением, а устоявшейся, объективной нормой для тех, кто с ним столкнулся.

6. Необходимость в дополнительном обучении после участия: После первого участия в демэкзамене почувствовали вы необходимость в повышении квалификации/дополнительном обучении?

85.5 % почувствовали необходимость в повышении квалификации, 14.5 % не почувствовали. Цифра в 85.5 % демонстрирует исключительно сильный стимулирующий эффект от участия в демонстрационном экзамене. Это не просто большинство, а подавляющее большинство, что указывает на ярко выраженную тенденцию. Низкий процент тех, кто не почувствовал необходимости (14.5 %), лишь подчеркивает силу основного тренда. Демэкзамен является мощным катализатором осознанной потребности в развитии. Он работает как «зеркало», в котором педагог видит не только уровень подготовки студентов, но и обнаруживает собственные профессиональные дефициты. Это не вызывает отторжения, а, наоборот, мотивирует на их устранение, что является признаком зрелого профессионального сознания. Он формирует не внешний, навязанный сверху, а внутренний, осознанный и конкретный запрос педагога. Таким образом, экзамен полезен не только для студентов, но и является ключевым элементом системы роста и мотивации для самих преподавателей, предотвращая их профессиональное «выгорание» и стагнацию.

На основе анализа данных и практики внедрения демэкзамена можно предложить следующие мероприятия:

1. Мероприятия на уровне региона:
 - Региональный чемпионат экспертного мастерства. Формат: Педагоги и мастера производственного обучения соревнуются не в умении выполнять задание, а в качестве оценки смоделированного экзамена (оценка видеозаписей выполнения, «калибровка» экспертов). Это повышает объективность и единство подходов к оценке.
 - Грантовая поддержка и мотивация. Учреждение региональных грантов или премий для «Лучшего эксперта года», «Лучшей площадки для проведения демэкзамена». Публичное признание заслуг (благодарственные письма от Министерства образования региона, публикации в СМИ).
2. Мероприятия на уровне образовательной организации (колледжа/техникума)
 - Внутренний аудит и планирование:

Проведение ежегодного опроса (по аналогии с представленным в данной статье) среди педагогического состава для выявления проблем: нехватка оборудования, недостаток методичек, потребность в обучении. Разработка конкретного плана мероприятий по подготовке к демэкзамену на учебный год с назначением ответственных и сроков.

– Проведение внутренних калибровочных сессий и пробных демэкзаменов:

Цель: Не проверить студентов, а «набить руку» в оценке педагогам. Коллективное обсуждение оценок одного и того же выполнения задания выравнивает понимание стандартов среди всего преподавательского состава.

– Развитие материально-технической базы и методического фонда:

Поэтапное обновление оборудования в мастерских и лабораториях до уровня, соответствующего инфраструктурным листам.

– «Методический конструктор»: Создание внутренней базы данных: кейсы, варианты заданий, видеоразборы, инструкции по отработке отдельных операций. Это прямое решение проблемы «недостатка методических материалов».

– Включение в систему внутреннего повышения квалификации:

В план внутриколледжных семинаров и педагогических советов включаются темы: «Особенности подготовки студентов к демэкзамену», «Типичные ошибки эксперта», «Психологическая подготовка участника».

Организация выступлений педагогов, участвовавших в экзамене, с подробным разбором своего опыта и рекомендациями для коллег.

– Мотивация и поощрение:

Закрепление участия в демэкзамене в качестве эксперта в индивидуальном плане развития педагога, а также учет этого опыта при проведении аттестации на квалификационную категорию.

Подводя итог, участие в демонстрационном экзамене перестает быть просто обязанностью педагога. Оно трансформируется в эффективный инструмент его профессионального развития, заставляя пересматривать подходы к своей работе, активно внедрять практико-ориентированные методики и постоянно обновлять свои знания. Осознав свои дефициты, педагоги получают возможность восполнить их через системные программы повышения квалификации. При этом эффективная система повышения уровня педагогов должна быть многоуровневой: регион создает инфраструктуру, стандарты и возможности для сетевого взаимодействия, а образовательная организация — непосредственно внедряет эти стандарты в ежедневную практику, создает поддерживающую среду и мотивирует своих педагогов.

Только такой двусторонний подход позволит преодолеть выявленные в анализе сложности (дефицит времени, методик, оборудования) и максимально использовать мощный потенциал демэкзамена для профессионального роста преподавателей СПО.

Литература:

1. Приказ ФГБОУ ДПО ИРПО от 12 марта 2024 г. № 01–09–42/2024 «О внесении изменений в приказ от 04.04.2023 № П-151» Порядок разработки, публикации и хранения оценочных материалов для проведения демонстрационного экзамена — [Электронный ресурс]. — URL: https://de.firpo.ru/docs/p_78 (дата обращения: 01.03.2026)
2. Стрельцова, А. А. Практика подготовки обучающихся экономических специальностей к аттестации в форме демонстрационного экзамена / А. А. Стрельцова. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2024. — № 5 (51). — С. 42–44. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/274/9533/> (дата обращения: 04.03.2026).
3. Стрельцова, А. А. Демонстрационный экзамен как катализатор профессионального роста педагога: от оценки студентов к развитию компетенций преподавателя / А. А. Стрельцова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 26 (577). — С. 212–213. — (дата обращения: 01.03.2026).

Проблемы сохранения ненецкого языка в условиях быстрого социально-экономического и культурного преобразования в Ямало-Ненецком автономном округе

Сэротэтто Нечей Александровна, студент магистратуры

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

В статье рассматриваются современные вызовы сохранения и развития ненецкого языка среди детей дошкольного возраста в условиях стремительных социальных, экономических и культурных изменений на территории Ямало-Ненецкого автономного округа (ЯНАО). На основе анализа демографических данных, языкового пространства и политических мер выявлены основные проблемы сохранения ненецкого языка, а также предложены возможные направления их решения.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы, ненецкий язык, сохранение языков, метод «языковое гнездо», языковая политика, глобализация, развивающая речевая среда, естественная коммуникационная среда

Введение

В условиях интенсивных социально-экономических преобразований и усиливающихся процессов глобализации проблема сохранения и развития языков коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока приобретает особую научную и общественную значимость. Одним из таких языков является ненецкий язык, представляющий собой важнейший компонент культурного наследия коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территории Ямала.

В Ямало-Ненецком автономном округе в настоящее время наблюдается тенденция к снижению уровня функционирования ненецкого языка среди подрастающего поколения, в особенности среди детей дошкольного возраста. Данная тенденция обусловлена комплексом демографических, социокультурных и социально-экономических факторов.

Усиление влияния доминирующих языков, а также недостаточный уровень институциональной и образовательной поддержки создают существенные препятствия для полноценного функционирования и межпоколенной передачи ненецкого языка.

Современные стратегические направления развития системы дошкольного образования в Российской Федерации ориентированы на личность ребёнка, создание условий для его гармоничного развития, успешной социализации и индивидуализации. Одним из базовых принципов организации образовательного процесса является ориентация на позитивную динамику развития каждого ребёнка и поддержку его индивидуальных образовательных потребностей. Данный принцип закреплён в положениях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, где подчёркивается необходимость учёта интересов, возможностей и образовательных запросов детей как важнейшего условия обеспечения качества дошкольного образования.

Особую значимость в рамках данного нормативного документа приобретает положение, касающееся детей, проживающих в специфических природно-климатических и социокультурных условиях Крайнего Севера и имеющих особые образовательные потребности. В условиях внедрения современных образовательных подходов всё большее внимание уделяется детям, представляющим коренные малочисленные народы, сохраняющие традиционные формы хозяйствования и образ жизни, включая кочевой.

В контексте данной образовательной модели центральным субъектом образовательного процесса выступает ребёнок — представитель ненецкого народа, проживающий в условиях кочевого образа жизни. Признание и поддержка специфики жизнедеятельности таких детей стали воз-

можными в результате модернизации отечественной системы дошкольного образования, ключевые положения которой отражены в нормативных требованиях ФГОС ДО. В данном документе закреплено понятие «дети с особыми образовательными потребностями», а также обозначены социокультурные факторы, оказывающие влияние на их развитие и образовательные возможности. К этой категории могут относиться дети из семей мигрантов, дети, воспитывающиеся в неполных семьях, а также представители коренных малочисленных народов Севера.

В настоящее время в научной литературе представлено значительное количество исследований, посвящённых различным аспектам жизнедеятельности населения северных территорий. Повышенный интерес исследователей к данной проблематике обусловлен реализацией государственных программ и нормативно-правовых инициатив, направленных на обеспечение правовой защиты и поддержку культурного развития коренных малочисленных народов Российской Федерации.

Языковое разнообразие выступает важнейшей составляющей национального культурного наследия России, отражая исторический опыт, духовные ценности и традиции народов, населяющих её территорию. Каждый язык представляет собой уникальную систему познания и осмысления окружающего мира, формировавшуюся на протяжении многих поколений. Родные языки коренных народов играют ключевую роль в сохранении их культурной идентичности, традиций и образа жизни.

Вместе с тем в последние десятилетия под влиянием процессов глобализации, урбанизации и активного промышленного освоения северных территорий, прежде всего развития нефтегазового комплекса, в языковой ситуации Ямало-Ненецкого автономного округа происходят существенные трансформации. Несмотря на реализуемые государством меры, направленные на поддержку и сохранение родных языков, уровень владения ненецким языком среди населения постепенно снижается, что в перспективе может представлять угрозу его дальнейшему функционированию и межпоколенной передаче.

Ненецкий язык относится к самодийской группе уральской языковой семьи и является одним из традиционных языков коренных народов Арктической зоны России. Он исторически использовался в качестве основного средства коммуникации среди ненцев, сопровождая их традиционный уклад жизни, связанный с оленеводством, рыболовством и кочевым образом жизни.

Согласно результатам Всероссийской переписи населения 2020 года, численность ненцев достигает приблизительно 49 787 человек, что делает их самым многочисленным из всех коренных малочисленных народов на севере России, из них в Ямало-Ненецком автономном округе (ЯНАО) проживает **35 917 представителей на-**

родности. Это составляет около 7 % от общей численности населения округа. За последние десятилетия численность ненцев постоянно увеличивалась, демонстрируя стабильный демографический рост примерно на 1 % ежегодно. Это свидетельствует о том, что ненецкий язык сохраняет свою жизнеспособность среди этнической группы, хотя количество его носителей приближается к порогу, типичному для малочисленных народов.

Снижение уровня владения ненецким языком в ЯНАО связано с рядом факторов, среди которых особое значение имеют:

- переход населения к оседлому образу жизни;
- усиление влияния русскоязычной образовательной и информационной среды;
- изменение традиционного хозяйственного уклада.

Во многих населённых пунктах округа русский язык выступает доминирующим средством общения, в то время как ненецкий язык всё чаще используется лишь в семейной или культурной сфере. Такая ситуация приводит к постепенному сокращению естественной языковой среды, необходимой для полноценной передачи языка от поколения к поколению.

Основные проблемы сохранения ненецкого языка

Одной из наиболее серьёзных проблем является **демографическая динамика**. Молодое поколение коренных народов всё чаще переезжает в крупные города для получения образования и работы. В городской среде использование родного языка значительно сокращается, поскольку основным языком общения становится русский. В результате происходит постепенная утрата языковой практики и снижение уровня владения родным языком среди молодёжи.

Языковая ассимиляция. Доминирование русского языка в системе образования, средствах массовой информации и цифровой среде способствует усилению процессов языковой ассимиляции. Для многих представителей молодого поколения русский язык становится основным языком повседневного общения. В таких условиях ненецкий язык постепенно вытесняется из активного использования и начинает выполнять преимущественно символическую или культурную функцию.

Недостаток образовательных ресурсов. Серьёзной проблемой является ограниченное количество современных образовательных материалов на ненецком языке. Существующие учебные пособия нередко устаревают и не учитывают современные образовательные технологии. Недостаток мультимедийных ресурсов, цифровых платформ и интерактивных программ значительно снижает привлекательность изучения языка для детей и подростков.

Роль образования в сохранении языка

Важнейшую роль в сохранении родных языков играет система образования. Дошкольные образовательные

учреждения и школы могут стать ключевыми площадками для формирования устойчивой языковой среды.

Одним из эффективных подходов является создание развивающей речевой среды, в которой дети получают возможность использовать родной язык в естественной коммуникации. Такой подход предполагает не только изучение языка как учебного предмета, но и его использование в повседневной деятельности.

Особое значение имеет применение метода «языкового гнезда». Данная модель была разработана для сохранения языков коренных народов и успешно применяется в ряде стран. Суть метода заключается в том, что дети дошкольного возраста погружаются в языковую среду, где общение происходит исключительно на родном языке. Взрослые носители языка — воспитатели, педагоги и представители старшего поколения — становятся активными участниками языковой передачи.

Использование такого подхода способствует формированию естественной языковой среды и позволяет значительно повысить уровень владения родным языком у детей.

Перспективные направления сохранения ненецкого языка

Для эффективного сохранения и развития ненецкого языка необходим комплексный подход, включающий несколько ключевых направлений.

Развитие образовательных программ. Необходимо расширять программы обучения на родных языках в детских садах и школах. Особое внимание следует уделять подготовке педагогов, владеющих ненецким языком и современными методиками преподавания.

Создание современной цифровой среды. Разработка мобильных приложений, онлайн-курсов, мультимедийных учебников и цифровых библиотек может значительно повысить интерес молодёжи к изучению родного языка.

Поддержка культурных инициатив. Фольклорные фестивали, культурные проекты и этнокультурные образовательные программы способствуют популяризации языка и формированию уважительного отношения к культурному наследию.

Участие местных сообществ. Важным фактором сохранения языка является активное участие местных сообществ. Передача языка в семье и участие старшего поколения в образовательных инициативах играет ключевую роль в сохранении языковой традиции.

Заключение

Современные социально-экономические и культурные преобразования оказывают значительное влияние на языковую ситуацию в Ямало-Ненецком автономном округе. Ненецкий язык, являющийся важнейшим элементом культурной идентичности коренного народа, сталкивается с рядом серьёзных вызовов, включая демографиче-

ские изменения, языковую ассимиляцию и сокращение естественной языковой среды.

Несмотря на предпринимаемые меры государственной поддержки, существующие программы требуют дальнейшего развития и совершенствования. Особое значение имеет создание развивающей речевой среды, внедрение

современных образовательных технологий и активное участие местных сообществ в языковых инициативах.

Комплексная реализация данных мер позволит создать условия для устойчивого функционирования ненецкого языка и сохранения культурного наследия ненецкого народа для будущих поколений.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022)).
2. Андросова Ю. В. Анализ современного состояния речевой среды на родных языках коренных малочисленных народов (на примере дошкольных образовательных учреждений Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ) / Ю. В. Андросова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — Т. 9. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN121.pdf> (дата обращения: 03.03.2026).
3. Всероссийская перепись населения 2020 года. — Текст : электронный // Федеральная служба государственной статистики : [сайт]. — URL: https://web.archive.org/web/20220902223425/https://rosstat.gov.ru/vpn_popul (дата обращения: 03.03.2026).
4. Новицкая В. А. Модель организации дошкольного образования для малочисленных народов Крайнего Севера / В. А. Новицкая, Р. И. Яфизова // Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации : материалы междунар. науч.-практ. конф. (декабрь 2015 г.). — СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — С. 130–137.
5. Новицкая В. А. Проектирование региональных моделей дошкольного образования / В. А. Новицкая, Р. И. Яфизова // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика : IV Междунар. науч.-практ. конф. — Чита : Издательство ЗабГУ, 2016. — С. 140–146.

Использование современных педагогических арт-технологий в процессе работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Тимофеева Елена Анатольевна, воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребенка — детский сад № 180 «Остров сокровищ»

Ключевые слова: арт-технологии, речевые нарушения, песочная терапия, дошкольники, социализация.

Современная система инклюзивного образования характеризуется повышенным вниманием к созданию психолого-педагогических условий для успешной социализации и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Особую актуальность приобретает поиск эффективных технологий коррекционно-развивающей работы, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям дошкольников с речевыми нарушениями [3, с. 45].

Арт-технологии представляют собой систематизированную совокупность методов и приемов, направленных на коррекцию и развитие детей через различные виды художественной деятельности [2, с. 15]. Их применение в работе с детьми с ОВЗ обусловлено полисенсорным характером воздействия, возможностью невербального самовыражения и создания ситуации успеха для каждого ребенка. Современные исследования подтверждают эффективность арт-педагогических методик в коррекции

тревожности у детей 5–7 лет с ОВЗ, а также в процессе их социокультурной адаптации [6, с. 113].

Современные арт-технологии в коррекционной педагогике представляют собой систематизированную совокупность методов и приемов, направленных на коррекцию и развитие детей через различные виды художественной деятельности [2, с. 18]. Теоретической основой применения арт-технологий в работе с детьми с ОВЗ выступают фундаментальные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, в частности, идеи о социальной ситуации развития и значении культурных средств в формировании высших психических функций.

В рамках нейропсихологического подхода эффективность арт-технологий объясняется их полисенсорным характером воздействия, который обеспечивает одновременную активизацию различных анализаторных систем и способствует установлению межанализаторных связей. Это особенно значимо для детей с речевыми нарушениями.

ниями, у которых часто наблюдается недостаточная сформированность межполушарного взаимодействия.

Согласно исследованиям в области арт-терапии, художественная деятельность создает условия для невербального самовыражения и преодоления психологических защит, что особенно важно для детей с речевым негативизмом.

В контексте работы с детьми с нарушениями речи значительный потенциал имеют технологии, основанные на синтезе различных видов искусства. Интеграция изобразительной деятельности, музыки, движения и слова создает благоприятные условия для развития речевой функции через обеспечение многоканальности восприятия и обработки информации.

Проект «Сказка на песке» был разработан на основе интеграции нескольких научных подходов: культурно-исторической теории Л. С. Выготского, полисенсорного подхода в коррекционной педагогике и современных достижений арт-терапии. Методологической основой послужили исследования, подтверждающие эффективность сочетания арт-терапевтических и игровых технологий на основе музыкального фольклора в процессе реабилитации детей с ОВЗ [1, с. 102]. Ключевой особенностью проекта стало органичное сочетание традиционных фольклорных элементов с инновационными технологиями песочной анимации и цифровой документации результатов.

Проект был реализован в три этапа с сентября по декабрь 2024 года. Диагностический этап (сентябрь 2024) включал комплексное обследование речевого развития детей с использованием традиционных и современных логопедических технологий [3, с. 78]. По результатам диагностики у 100 % детей отмечалось недоразвитие фонематических процессов, у 83 % — нарушения слоговой структуры слова, у 75 % — трудности построения развернутого высказывания.

Основной этап (октябрь-ноябрь 2024) представлял собой проведение цикла из 16 занятий продолжительностью 25–30 минут каждое. Занятия проводились дважды в неделю в специально оборудованной сенсорной комнате, оснащенной световыми планшетами для песочной анимации, акустической системой и оборудованием для фото- и видеосъемки. На примере реализованного занятия по теме «Репка»: дети последовательно воспроизводили сюжет сказки на песочных планшетах, сопровождая действия развернутыми речевыми высказываниями. На этапе творческого варьирования было предложено изменить последовательность появления персонажей, что потребовало от детей активного использования причинно-следственных конструкций и сложноподчиненных предложений. Финальным этапом стало совместное со-

здание мультипликационного ролика на основе детских работ.

Заключительный этап (декабрь 2024) включал проведение итоговой диагностики, организацию выставки «Наши песочные сказки» для родителей и педагогов, анализ и систематизацию полученных результатов. По результатам реализации проекта были получены следующие количественные показатели: увеличение активного словарного запаса в среднем на 28 % (по данным методики «Назови слова»); улучшение показателей слоговой структуры слова у 10 из 12 детей (83 %); повышение уровня связности высказываний по параметрам «логичность» и «развернутость» на 35 %; снижение уровня тревожности в речевых ситуациях по методике «Выбери лицо» на 42 % [4, с. 355].

Качественный анализ показал значительные изменения в эмоционально-личностной сфере детей: повышение мотивации к речевой коммуникации, снижение речевого негативизма, развитие творческого воображения и способности к сотрудничеству. Реализация проекта подтвердила эффективность интеграции песочной терапии с фольклорными элементами для коррекции речевых нарушений у детей 6–7 лет [1, с. 150]. Полученные результаты согласуются с исследованиями, демонстрирующими эффективность арт-терапевтических практик в художественном музее как средства социализации детей с ОВЗ. Особую значимость показало сочетание тактильной стимуляции (работа с песком) и вербальной активности (речевое сопровождение), что способствовало установлению межполушарного взаимодействия и активизации речевых центров.

Реализация проекта «Сказка на песке» доказала свою эффективность в коррекции речевых нарушений у детей 6–7 лет логопедической группы. Интеграция песочной терапии, фольклорных элементов и цифровых технологий создала благоприятные условия не только для речевого развития, но и для личностного роста детей с ОВЗ.

Арт-технологии, в частности песочная терапия в сочетании с фольклорными элементами, являются высокоэффективным средством коррекции речевых нарушений у детей 6–7 лет с ОВЗ [5, с. 18]. Реализованный проект «Сказка на песке» способствовал не только развитию речевой функции, но и снижению тревожности, развитию коммуникативных навыков и творческих способностей. Наибольшая эффективность достигается при интеграции традиционных и инновационных элементов в единой коррекционно-развивающей системе.

Перспективы дальнейшего развития проекта связаны с расширением междисциплинарных связей, включением элементов музейной педагогики и технологий виртуальной реальности.

Литература:

1. Ануфриева, Н. И., Каменец А. В., Круглова М. Г., Переверзева М. В. Применение арт-терапевтических и игровых технологий на основе музыкального фольклора в процессе реабилитации и социализации детей с ОВЗ: учебно-методическое пособие. — Москва: ЭБС Лань, 2019. — 187 с.

2. Использование артпедагогических технологий в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями: учебное пособие / кол. авт. — Москва: ФЛИНТА, 2011. — 187 с.
3. Логопедические технологии диагностики речевых нарушений у дошкольников: учебное пособие / — Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2025. — 154 с.
4. Петрова, Е. С. Арт-терапевтические технологии как средство коррекции тревожности у дошкольников 5–7 лет с ОВЗ // Технопарк универсальных педагогических компетенций: сборник научных статей. — Чебоксары: ЧГПУ, 2023. — С. 353–355.
5. Савченко, А. Арт-терапевтические практики в художественном музее как средство социализации детей с ОВЗ // Материалы научно-практической конференции «Арт-технологии для детей с ОВЗ». — Москва: МГПУ, 2025. — С. 15–22.
6. Тишкина, Е. И., Митракова О. А. Арт-терапия как метод социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями // Science, Education, Society: Trends and Prospects: материалы VII Международной научно-практической конференции. — Курган: КГУ, 2017. — С. 112–118.

Домашняя библиотека в жизни дошкольника

Тимофеева Елена Анатольевна, воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодара «Центр развития ребенка — детский сад № 180 «Остров сокровищ»

Ключевые слова: дошкольники, домашняя библиотека, детское чтение, развитие речи, семейное чтение, приобщение к чтению, дошкольный возраст, книга в жизни ребенка, читательская культура, воспитание дошкольников.

В современном мире, где цифровые технологии стремительно проникают во все сферы жизни, начиная с самого раннего детства, вопрос о роли традиционной домашней библиотеки в воспитании дошкольника приобретает особую актуальность. Планшеты, смартфоны и развивающие приложения часто становятся первыми «игрушками» малыша, отодвигая на второй план книгу. Однако, несмотря на технический прогресс, психологи и педагоги единодушны: наличие в доме хорошо подобранной детской библиотеки является не просто приятным дополнением интерьера, а жизненно важным условием для полноценного формирования личности ребенка в возрасте от 3 до 7 лет [1, с. 42]. Именно в этот период закладываются основы мышления, речи, эмоционального интеллекта и ценностных ориентиров. Домашняя библиотека становится уникальной средой, которая питает ум и душу дошкольника, создает невидимую, но прочную нить между ним и миром культуры и во многом определяет его будущее отношение к учёбе и познанию в целом.

Значение домашней библиотеки для дошкольника выходит далеко за рамки простого обучения чтению. Это комплексный инструмент развития, выполняющий несколько критически важных функций. Прежде всего, это мощный стимул для развития речи и когнитивных способностей. Ребенок-дошкольник находится в сенситивном периоде овладения языком, и его словарный запас формируется преимущественно из того, что он слышит в семье и во время чтения книг. Разговорная бытовая речь ограничена и бедна, тогда как книжная речь

изобилует эпитетами, метафорами и сложными грамматическими конструкциями. Как отмечает классик психологии Л. С. Выготский, именно в процессе освоения культурных форм, в том числе через чтение, происходит развитие высших психических функций ребенка [2, с. 189]. Регулярно слушая чтение стихов и сказок, ребенок неосознанно впитывает структуру родного языка. Кроме того, процесс чтения требует активной мыслительной работы: слушая историю, ребенок удерживает в памяти сюжет, анализирует поступки героев, прогнозирует события, что является мощнейшим тренажером для логического мышления, внимания и памяти.

Не менее важна роль домашней библиотеки в формировании эмоционального интеллекта и нравственных ориентиров дошкольника. Книга становится безопасным тренажером для эмоций: через сказку ребенок проживает целую гамму чувств, учится сопереживать герою, что закладывает основы эмпатии [3, с. 57]. В мире художественной литературы добро и зло имеют четкие очертания, что помогает ребенку выстраивать собственную систему моральных координат. На примере книжных персонажей он усваивает, что такое честность, дружба, смелость, причем делает это не через скучные нотации, а через увлекательный сюжет. Домашняя библиотека также способствует расширению кругозора и познавательной активности ребенка. Первые детские энциклопедии с яркими картинками, книги о животных, растениях, транспорте открывают перед ним огромный мир. Книга становится источником новых знаний, причем добытых самостоятельно (вместе с родителем), что за-

кладывает основы познавательной активности и интереса к учебе, которые пригодятся ребенку в школе [4, с. 15].

В эпоху цифровых технологий особенно важна роль книги как альтернативы пассивному потреблению контента. Цифровая среда формирует так называемое «клиповое мышление» — привычку воспринимать информацию короткими, яркими, быстро сменяющимися друг друга фрагментами, что снижает способность к концентрации и глубокому пониманию. Современные исследования показывают, что у детей, проводящих много времени за экранами, наблюдаются трудности с произвольным вниманием [5, с. 204]. Книга же требует сосредоточенности и линейного восприятия.

В отличие от экрана, который диктует темп и смену образов, книга оставляет пространство для собственного воображения — ребенок становится не потребителем, а соавтором, дорисовывающим в сознании картины, созданные писателем. Наконец, совместное чтение невероятно укрепляет эмоциональную связь с родителями. Минуты, проведенные с книгой на коленях у мамы или папы, остаются в памяти на всю жизнь как символ уюта, защищенности и любви. Именно в этой атмосфере доверия и тепла зарождается будущий читатель [6, с. 102].

Однако наличие книг само по себе не гарантирует эффекта — важно, как именно организована домашняя библиотека и как родители выстраивают взаимодействие ребенка с книгой. Создание домашней библиотеки — это продуманный процесс, требующий учета возрастных особенностей, интересов ребенка и правильной организации пространства. Библиотека дошкольника должна расти и меняться вместе с ним. Для младших дошкольников (3–4 года) важны книги с крупными, яркими иллюстрациями и прочными картонными страницами. В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) интерес смещается к более сложным сюжетам: авторским сказкам, историям о животных, первым энциклопедиям. Старшие дошкольники (5–7 лет) уже готовы к восприятию объемных произведений с продолжением, волшебным сказкам и более серьезным познавательным книгам [7, с. 210].

При выборе книг родителям стоит руководствоваться несколькими принципами. Для ребенка, который еще не умеет читать, главным является художник, поэтому иллюстрации должны быть реалистичными, эстетичными и соответствовать тексту. Важны качество

печати и безопасность материалов, а если ребенок начнет читать сам, шрифт должен быть крупным и четким. Содержание должно быть адаптировано для детского восприятия, но язык обязан оставаться богатым и литературным. Организация пространства тоже имеет значение: домашняя библиотека должна быть доступной для ребенка. Идеально выделить нижние полки стеллажа, куда малыш сможет дотянуться самостоятельно. Книги лучше ставить обложкой вперед, чтобы ребенок выбирал их по картинке, что воспитывает самостоятельность. Важно создать уютный уголок для чтения, хорошо освещенный и расположенный в тихой части комнаты [8, с. 33].

Роль родителя в приобщении ребенка к книге невозможно переоценить. Личный пример — основа основ: если в семье принято проводить вечер за книгой, ребенок будет воспринимать чтение как естественную часть жизни. Кроме того, родитель выступает проводником в мир литературы: мало просто прочесть текст, нужно обсуждать прочитанное, задавать вопросы, разыгрывать сценки, рисовать героев. Это превращает чтение в активный творческий процесс. При этом важно избегать типичных ошибок: не превращать чтение в наказание или обязанность, не заставлять читать то, что нравится родителям, уважая литературные предпочтения ребенка. Не стоит перегружать библиотеку — лучше иметь несколько десятков любимых книг, которые читаются постоянно, и периодически обновлять ассортимент, убирая временно неинтересные издания [9, с. 94].

Таким образом, домашняя библиотека для дошкольника — это не просто собрание печатной продукции, а особым образом организованная развивающая среда, мост между поколениями и фундамент, на котором строится будущая личность. Инвестируя время и средства в создание домашнего книжного уголка, родители вкладываются в речевое, интеллектуальное и эмоциональное развитие своего ребенка. В условиях информационной перегрузки и тотальной цифровизации именно книга остается тем надежным якорем, который помогает ребенку сохранить глубину восприятия, научиться сосредотачиваться и выстраивать прочные, осмысленные связи с окружающим миром и близкими людьми. Домашняя библиотека, наполненная любовью и вниманием, — это лучшее наследство, которое могут оставить своему ребенку родители.

Литература:

1. Гриценко, З. А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учебник для студ. Учреждений высш. Проф. Образования / З. А. Гриценко. — 4-е изд., испр. — Москва: Академия, 2013. — 320 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Д. Б. Эльконин. — 4-е изд., стер. — Москва: Академия, 2007. — 384 с.
4. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров / Л. Ф. Обухова. — Москва: Юрайт, 2013. — 460 с.
5. Собкин, В. С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования / В. С. Собкин, К. Н. Скобельцина, А. И. Иванова и др. — Москва: Институт социологии образования РАО, 2013. — 368 с.

6. Тихомирова, И. И. Психология детского чтения от А до Я: методический словарь-справочник для библиотечек / И. И. Тихомирова. — Москва: Школьная библиотека, 2004. — 248 с.
7. Светловская, Н. Н. Детская книга и детское чтение в современной начальной школе / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. — Москва: МПГУ, 2011. — 232 с.
8. Чиндилова, О. В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста: автореф. Дис. ... д-ра пед. Наук / О. В. Чиндилова. — Челябинск, 2011. — 46 с.
9. Кабачек, О. Л. Диалог культур в библиотеке: психологические аспекты / О. Л. Кабачек // Библиотековедение. — 2015. — № 4. — С. 92–97.

Успешное развитие ребенка через движение

Утешева Кристина Николаевна, педагог-психолог;

Зиновьева Евгения Петровна, старший воспитатель

МБДОУ г. Астрахани № 124 «Здоровый ребенок» (г. Астрахань)

«Движение — это жизнь». Эти слова известны каждому человеку. Трудно переоценить роль движения и физической активности, которую они играют в повседневной жизни человека и особенно в развитии детей. Посредством движения ребенок уже с самого раннего возраста начинает познавать окружающий мир, взаимодействует с ним, выражает свое отношение к нему, а также формирует связь и привязанность со значимыми взрослыми.

Специалисты разного профиля утверждают, что движение и двигательная активность являются не только фундаментом настоящего и будущего здоровья, физического развития ребенка, но представляют собой условие и средство общего психического развития, формирования его как личности. В настоящее время значительно возросло количество детей с плохим здоровьем, появляется все больше детей с частыми простудными заболеваниями, лишним весом, нарушением осанки, а также с нарушениями сенсомоторного развития. Причин сложившейся ситуации множество, но одна из основных — изменение ритма и особенностей современной жизни.

Малоподвижный образ жизни проявляется не только у взрослых, но и у детей. Дети мало гуляют и двигаются, возраст знакомства с гаджетами сдвигается на всё более ранний срок, уже довольно часто мы наблюдаем картину, что грудной ребенок семи-восьми месяцев едет в коляске с прикрепленным смартфоном с мультфильмами на экране. Гаджеты — проблема номер один, которая способствует формированию дефицита физического развития детей. Есть, конечно, категория родителей, которые не используют гаджеты для детей раннего возраста, но всё же довольно часто взрослые предпочитают предложить детям дома более спокойные игры, например, рисование, настольные игры. «Об ошибках семейного воспитания говорит современная литература по психосоматике детского развития». [4, с.5]

Вторая проблема связана с тем, что в нашей стране на- стоящий культ раннего развития ребенка. Несмотря на

то, что на сегодняшний день открыто множество спортивных площадок, клубов, секций, но родители обеспокоены более ранним обучением детей счету, чтению, ментальной арифметике и прочему, а физическая культура отходит на второй план, а порой и даже более дальний план.

Именно поэтому темы двигательного развития, физической культуры являются особенно актуальными в наше время. Современный подход к изучению человека предполагает целостность и единства тела и психики, медицина, педагогика и психология разрабатывают методы помощи для всестороннего развития детей, преодоления трудностей, возникающих в процессе. Также в XX веке в отечественной и зарубежной науке распространяются идеи о связи движения и психики, формируя основы кинезиологии и нейропсихологии. «Активная двигательная деятельность игрового характера и вызываемые ею положительные эмоции усиливают все физиологические процессы в организме, улучшают работу всех органов и систем» [6, с. 223]

Целью нашей статьи является представление кинезиологических и нейропсихологических упражнения для детей дошкольного возраста из программы «Успешное развитие ребенка через движение». При разработке программы были учтены требования ФГОС, а также особенности познавательного и эмоционально-личностного развития детей 5–7 лет. Представленные комплексы частично или полностью могут использовать воспитатели дошкольных образовательных учреждений и родители.

Цель программы «Успешное развитие ребенка через движение»: коррекция и развитие познавательной, эмоционально-волевой сфер.

Задачи:

1. Образовательные:

- содействовать формированию эффективных двигательных паттернов;
- побуждать к познавательной, творческой активности детей.

2. Воспитательные:

– снижать риск возникновения проблем эмоционально-личностной, коммуникативно-личностной и личностно-поведенческой сфер психики.

3. Развивающие:

– способствовать снижению психоэмоционального напряжения;
– развивать мелкую моторику, двигательную активность в целом;

Формы работы

Программа состоит из 6 занятий. Педагог-психолог занятия проводит 1 раз в неделю, форма работы групповая с выраженным индивидуальным подходом. Длительность занятия 25 минут.

Программа «Успешное развитие ребенка через движение» содержит два три блока: эмоциональное развитие, развитие навыков саморегуляции, двигательное развитие.

Блок «Эмоциональное развитие»:

1. «Наше настроение», цель занятия: знакомство детей с эмоциями.
2. «Мир эмоций», цель занятия: знакомство детей с эмоциями.

Блок «Навыки саморегуляции»:

1. «Волшебные сны», цели занятия: снятие эмоционального напряжения, обучение навыкам регуляции эмоций.
2. «Прогоняем злость», цель занятия: обучение детей навыкам саморегуляции злости.

Блок «Двигательное развитие»:

1. Быстрые пальчики», цель: развитие мелкой моторики.
2. «Буду сильным и здоровым», цель: развитие крупной моторики.

Далее мы представляем кинезиологические и нейропсихологические упражнения, входящие в программу, которые могут быть использованы отдельно или комплексом.

Сначала педагог или родитель показывает и проговаривает текст упражнения, затем просит ребенка повторить вместе со взрослым, после нескольких повторений ребенок может выполнять упражнения самостоятельно.

Упражнение «Глазки».

Глазки влево, глазки вправо,
Вверх, вниз и все сначала.

Ход упражнения: поднять глаза вверх, опустить глаза, повернуть глаза в правую сторону, затем в левую.

Упражнение «Домик».

Мы построим крепкий домик,
Жить все вместе будем в нем.

Ход упражнения: соединить концевые фаланги выпрямленных пальцев рук, пальцами правой руки с усилием нажать на пальцы левой руки, которая должна сопротивляться.

Упражнение «Ладонка».

С силой на ладонку давим,
Сильной стать ее заставим.

Ход упражнения: пальцами правой руки с усилием нажать на ладонь левой руки, которая должна сопротивляться. Также повторить и для другой руки.

Упражнение «Колечко».

Ожерелье мы составим,
Маме мы его подарим.

Ход упражнения: поочередно перебирать пальцы рук, соединяя с большим пальцем последовательно указательный, средний и т. д. Упражнение выполняется в прямом (от указательного пальца к мизинцу) и в обратном порядке.

Упражнение «Ротик»

Чтобы лучше нам жевать,
Нужно ротик открывать.

Ход упражнения: открыть рот и нижней челюстью делать резкие движения, сначала слева направо, затем наоборот.

Упражнение «Язычок»

Язычок вы покажите.
На него вы посмотрите.

Ход упражнения: движения языком вперед-назад.

Упражнение «Расслабление»

Глубоко мы все подышим,
Сердце мы свое услышим».

Ход упражнения: сесть, вытянуть ноги и скрестить их. Кисти рук развернуть ладонями в стороны, переплести пальцы в замок и на уровне груди удобно вывернуть их. Расслабиться, закрыть глаза, глубоко дышать.

Упражнение «Качание головой»

Покачаем головой –
Неприятности долой.

Упражнение «Руки»

Чтобы ручкам силу дать,
Нужно крепко их сжимать.

Ход упражнения: согнуть руки в локтях, сжимать и разжимать кисти рук, постепенно ускоряя темп. Выполнять до максимальной усталости кистей.

«Водолазы»

Водолазами мы станем,
Жемчуг мы со дна достанем.

Ход упражнения: лечь на спину, вытянуть руки. По команде одновременно поднять прямые ноги, руки и голову. Держать максимально долго.

Таким образом, предложенные упражнения довольно универсальны, задействуют сразу несколько сфер психического развития, мелкую и крупную моторику, способствуя всестороннему развитию. А учитывая их простоту, у педагогов есть возможность включать их в любую часть режимных моментов: утреннюю зарядку, подготовка к непосредственной образовательной деятельности, чтобы сконцентрировать внимание детей, между занятиями для отдыха и снятия психоэмоционального напряжения, на прогулке, после сна. Родители могут использовать их в течение дня, включая в свою рутину.

Литература:

1. Аверина И. Е. «Физкультурные минутки и динамические паузы в дошкольном образовательном учреждении»: прак. пособие / И. Е. Аверина. — М.: Айрис-пресс, 2007.
2. Галанов А. С. Игры, которые лечат. — М.: ТЦ Сфера, 2004.
3. Истратова О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. — Ростов н/Д: Феникс, 2011.
4. Котова Е. В. В мире друзей: Программа эмоционально-личностного развития детей. — М.: ТЦ Сфера, 2008.
5. Подольская Е. А. «Формы оздоровления детей 4–7 лет: кинезиологическая и дыхательная гимнастики, комплексы утренних зарядок. — Учитель, 2009.
6. Широкова Г. А. Практикум для детского психолога. — Ростов н/Д: Феникс, 2005.

Феномен экранизации: интерпретация символической функции Луны в литературном произведении через кино

Яковлева Анастасия Геннадьевна, студент магистратуры
Западно-Казахстанский университет имени Махамбета Утемисова (г. Уральск, Казахстан)

Статья посвящена анализу экранизации как формы интермедийного взаимодействия в контексте интерпретации символической функции Луны в литературном произведении через кино. На материале повести «Майская ночь, или Утопленница» Н. В. Гоголя и романа «Ай мен Айша» Шерхана Муртазы рассматривается трансформация мифопоэтического образа Луны в процессе киноадаптации и его визуально-семиотическая репрезентация. Предлагается методика сопоставительного анализа текста и экранизации, направленная на выявление смысловых преобразований символа и развитие интерпретационных компетенций студентов-филологов.

Ключевые слова: экранизация, интермедийность, символ Луны, киноадаптация, мифопоэтика, визуальная интерпретация, межсемиотический перевод, методика преподавания литературы, Н. В. Гоголь, Шерхан Муртаза.

Современное филологическое образование ориентировано на поиск эффективных методов анализа художественного текста. Одним из перспективных направлений является интермедийный подход, раскрывающий диалог литературы с другими видами искусства, прежде всего с кино. В рамках культурной семиотики искусство рассматривается как часть единого «текста» культуры — семиосферы [1, с. 3], где произведения разных медиумов взаимодействуют через процессы кодирования и декодирования [2, с. 141]. Ключевая трудность интермедийного анализа связана с различием понятийных аппаратов искусств. Продуктивным решением становится обращение к общей категории художественного образа, который по-разному реализуется в различных медиумах: в литературе — через композицию и мотив [3, с. 42], в живописи — через цвет и пропорции [4, с. 27–33], в музыке — через интонацию, в кино — через монтаж, звук и визуальные решения. Методика предполагает выбор общей аналитической категории и исследование специфики её воплощения в каждом виде искусства [5, с. 377]. Исследователи выделяют различные формы интермедийности, включая медиальную гетероморфность, нормативную интермедийность и экфрасис. При этом метод применим прежде всего к текстам с выраженным интермедийным потенциалом и не подменяет литературовед-

ческий анализ, а расширяет его, сохраняя в центре «литературность». Особое место занимает экранизация как форма межмедийного взаимодействия. Кинотекст представляет собой многослойную структуру, организованную системой кинематографических кодов [6, с. 25–26; 32], где монтаж обеспечивает смысловую целостность и возможность диалога с другими текстами [7, с. 53]. В процессе адаптации литературные коды трансформируются в визуально-звуковые формы. В образовательной практике киноадаптация выступает эффективным инструментом интермедийного анализа. Поэтапная методика, включающая изучение литературного оригинала, анализ фильма как самостоятельного текста и их сопоставление [8, с. 171], способствует углублению интерпретации символики и пониманию трансформации художественных образов, развивая аналитические и междисциплинарные компетенции будущих филологов.

Интермедийный анализ может быть осуществлён на материале повести Н. В. Гоголя «Майская ночь» и романа Ш. Муртазы «Ай мен Айша». Повесть Н. В. Гоголя «Майская ночь» представляет собой синтез романтической поэтики, фольклорных структур и мифопоэтической символики. Центральным мотивом выступает ночь и лунный свет как граница между мирами. Архетипы воды и Луны формируют смысловое ядро произведения.

Образ панночки-утопленницы восходит к славянской мифологической традиции и воплощает архетип жертвы и медиатора между мирами: «Все утопленницы выходили в лунную ночь...» [9, с. 4]. В юнгианской интерпретации подобные фигуры соотносятся с архетипом анимы [10, с. 79]. В текст органично включены фольклорные элементы: гадания, образ ведьмы, обрядовая поэтика. Луна у Гоголя выполняет не декоративную, а структурно-символическую функцию: она маркирует границу миров, отражает внутреннее состояние персонажей и организует художе-

ственное пространство: «Огромный огненный месяц величественно стал...» [11, с. 4]. В экранизации А. Роу 1952 года символика Луны визуальнo упрощается, приобретая преимущественно романтический характер. Это предоставляет возможность для педагогического анализа: показать текстовый фрагмент, просмотреть соответствующую сцену в фильме, затем поставить проблемный вопрос: «Как визуальнo воплощён образ Луны? Сохраняется ли его мифопоэтическая функция?» Ниже в таблице представлены этапы занятия.

Таблица 1. Этапы занятия

Этап	Деятельность преподавателя	Задания для студентов
Введение	Краткая лекция о символе Луны	Конспект + вопросы
Работа с текстом	Анализ эпизодов	Найти признаки символа Луны
Работа с фильмом	Показ сцен экранизации	Сопоставление функций символа
Дискуссия	Постановка вопросов: «Что потеряно? Что усилено?»	Эссе или рецензия на экранизацию

Роман Ш. Муртазы «Ай мен Айша» и повесть Н. В. Гоголя «Майская ночь» демонстрируют универсальность архетипа Луны как сакрального медиатора в разных культурах. Несмотря на визуальное сохранение символа в экранизации А. Роу (1952), он утрачивает свою поэтическую многознач-

ность по сравнению с литературным оригиналом. Использование данных произведений в рамках сопоставительного анализа и специальных методических заданий способствует развитию у студентов навыков интерпретации и понимания трансформации смыслов при киноадаптации.

Таблица 2. Методическое задание

Задание	Описание	Оценка
Сравнительный комментарий	Сопоставьте текстовый фрагмент и соответствующую сцену из фильма. Какие функции выполняет образ Луны?	30 баллов
Эссе	«Луна как символ между мирами в поэтике Гоголя и визуальном коде Роу»	50 баллов
Групповая дискуссия	Почему Луна в кино воспринимается иначе, чем в тексте?	20 баллов

Методика может быть реализована на практических занятиях через тематико-сравнительный анализ символа Луны в повести Гоголя и романе Ш. Муртазы «Ай мен Айша» («Луна и Айша») для формирования представления о культурно окрашенном знаке и через интермедийный анализ с реконструкцией сцены с акцентом на символ Луны и предложением собственных режиссёрских решений. Архетипическая структура «Майской ночи», фольклорные и символические элементы делают произведение ценным дидактическим материалом, а сравнение текста и экранизации активизирует аналитическую деятельность студентов, формирует навыки работы с медиатекстом и развивает межкультурное восприятие символов. Экранизация Александра Роу (1952) — пример визуального воплощения народной сказки, сочетающий мистику, фольклор и романтику; использование цвета и стереоэффектов создало запоминающиеся образы — лунную ночь и загадочный пруд, при этом Луна и вода выступают ключевыми символами границы миров, а фильм сохраняет фольклорные мотивы повести. На его основе можно изучать особенности экранизации, фольклорные мотивы

и символику; возможное задание — сравнить образ Панночки в повести и фильме. Феномен экранизации возможен и при изучении казахской литературы, например, романа Шерхана Муртазы «Ай мен Айша», который автобиографичен: детство автора совпало с репрессиями 1930–1940-х годов, отец был репрессирован, воспитанием занималась мать Айша, и эти события легли в основу образов, что делает экранизацию актом историко-культурной памяти [10] и открывает педагогический потенциал для обсуждения цены памяти, репрессий и силы материнской любви. В главах о 1937 годе, когда арестовывают отца, Луна «скрывается», визуализируя историческое потрясение; студентам можно предложить отрывок текста и сцену на экране, обсудив, как автор превращает астрономическое явление в образ исторической травмы. В казахской картине мира Луна — живое существо; в романе она ассоциируется с матерью, совестью, религией, воспринимается как «богиня» [11], что позволяет сравнить фольклорные представления о Луне в разных культурах. Луна в романе — внесюжетный элемент, её фазы соответствуют драматургии: улыбающаяся (надежда), по-

лумесяц (утрата), бледная (испытания), притаившаяся (страх), что делает её визуальным маркером в киноязыке; на основе экранизации предлагается модульный формат занятия: анализ текста с вопросами о связи фазы Луны и состояния героя, киноанализ с определением функции Луны в сцене, интерактив (нарисовать «фазу Луны» для эпизода), обсуждение значения Луны в культуре. Экранизация «Ай мен Айша» обладает методическим потенциалом, поскольку вводит в историко-культурный контекст Казахстана, знакомит с тюркским мифологическим мышлением и развивает навыки интерпретации; методика на основе киноанализа строится по модульному принципу: аналитический (смысловое чтение и направленные вопросы), визуальный (экранная интерпретация и сравнение с текстом), интерактивный (символическая визуализация), рефлексивный (мини-эссе). Интегративная методика обучения сочетает литературный анализ с визуальным мышлением, используя экранизацию как центральный элемент для осмысления художественных образов и выхода за рамки текстоцентризма. Образ Луны здесь выступает медиатором между текстом и личным переживанием, а сам процесс обучения разбит на пять этапов: от герменевтического анализа и создания раскладов («Кадр — Символ — Цвет — Свет — Эмоция») до мифопоэтического моделирования и рефлексии. Данный подход эффективно формирует профессиональные ком-

петенции филолога, развивая навыки интерпретации символов, аналитическое мышление и умение давать глубокий культурный комментарий. Современные филологические дисциплины требуют междисциплинарных практик, где кино — равноправная форма интерпретации, формирующая визуальный анализ и критическую рефлексия; проектные методики (киноклубы, дискуссии, сценарные лаборатории) развивают аргументацию и визуальное мышление. Цифровые платформы (YouTube, Canva, Padlet, Edpuzzle) расширяют визуальное мышление: можно создавать карты символов, инфографику, интерактивные комментарии и видеорефлексии. Сравнительный анализ романа «Ай мен Айша» и повести «Майская ночь» раскрывает мифопоэтическую функцию Луны как посредника, отражающего внутреннее состояние героев. Мультимедийная методика, включающая визуальный анализ, создание инфографики и проектов сценариев, обучает студентов выявлению межтекстовых связей и интерпретации символов в системе культурных кодов. Использование экранизации как формы интермедиального взаимодействия развивает критическое мышление и навыки работы с различными семиотическими системами. В конечном итоге анализ образа Луны через кино превращает экранизацию в активного участника учебного диалога, обеспечивая многомерное понимание литературного произведения.

Литература:

1. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М.: Языки русской культуры, 1999.
2. Чуканцова В. О. Интермедиальный анализ в системе исследования художественных текстов: преимущества и недостатки // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 108. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intermedialnyy-analiz-v-sisteme-issledovaniya-hudozhestvennyh-tekstov-preimushchestva-i-nedostatki> (дата обращения: 25.02.2026).
3. Теоретическая поэтика: понятия и определения (Хрестоматия) / авт.-сост. Тамарченко Н. Д. М.: РГГУ, 2002. 467 с.
4. Чуканцова В. О. Картина и текст: композиция и ее элементы // Детская литература как предмет компаративистики. Вып. 3. СПб.: Дума, 2009. С. 97–110.
5. Татарникова А. А. Использование экранизации художественных произведений на уроках литературы // Вестник науки. 2024. № 5 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ekranizatsiy-hudozhestvennyh-proizvedeniy-na-urokah-literatury> (дата обращения: 02.05.2025).
6. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
7. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
8. Немец-Игнашева Д. О. Литература, кино, адаптация: размышления о преподавании кино филологам // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2022. № 5. С. 169–182.
9. Юнг К. Г. Архетип и символ. М.: Renaissance IV Ewo; Москва, 1991. 412 с.
10. Гоголь Н. В. Майская ночь, или Утопленница. Т. 1. М.: «Русская книга», 1994.
11. Қазақ әдебиеті: энциклопедиялық анықтамалық. Архивная копия от 30 октября 2016 на Wayback Machine. С. 380–381.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Туалет в японской культуре: от сакрального значения к городским легендам

Яковлева Полина Эдуардовна, студент

Научный руководитель: Санина Ксения Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В данной работе рассматривается образ туалета как культурный феномен в японском обществе. Анализируются исторические, религиозные, литературные и фольклорные аспекты восприятия уборной в Японии. Особое внимание уделено сравнению отношения к туалету в Японии и Европе, а также рассмотрению сакрального значения этого пространства в буддизме и синтоизме, где оно связывается с очищением и защитой от нечистоты. Туалет в японской культуре предстает не просто бытовым элементом, а многослойным символом, объединяющим представления о чистоте, сакральности и человеческой природе.

Ключевые слова: японская культура, туалет, религия, городские легенды.

The toilet in Japanese culture: from sacred meaning to urban legends

Yakovleva Polina Eduardovna, student

Scientific advisor: Sanina Ksenia Gennadiyevna, ph.d. in philology, associate professor
Far Eastern Federal University (Vladivostok)

The paper explores the image of the toilet as a cultural phenomenon in Japanese society. It examines historical, religious, literary, and folkloric aspects of toilets in Japan. Special attention is given to the contrast between Japanese and European attitudes toward sanitation, as well as to the sacred dimension of the toilet in Buddhism and Shinto, where it is associated with purification and protection from impurity. The toilet in Japanese culture emerges not merely as a utilitarian element, but as a complex symbol encompassing ideas of cleanliness, sacredness, and humanity.

Keywords: Japanese culture, toilet, religion, urban legends.

Введение

Несмотря на эволюцию, человеческая жизнь всё же очень сильно зависима от естественных потребностей. Культура питания в каждой стране хорошо развита и имеет свои отличительные особенности, начиная от истории возникновения и заканчивая блюдами, имеющими ритуальные значения. Однако во многих странах, преимущественно европейских, до сих пор тема туалетов остаётся в какой-то степени табуированной. Чего не скажешь об азиатских странах, например, о Японии.

В последнее время Япония и всё, что с ней связано, становится популярным, однако не особо принято задумываться о примитивных аспектах жизни этой страны. Тема туалетов и всё, что с ней связано, является мало изученной. При этом, какой бы странной, постыдной или примитивной не казалась нам тема, её можно рассмотреть с разных точек зрения.

Целью данного исследования является анализ образа туалета в разных аспектах культуры Японии. В работе рассматриваются как исторические представления о чистоте и уборных, так и восприятие туалетных комнат в рамках классической литературы и городских легенд.

В подтверждении тезиса о сакральности уборных для японцев в своей статье «Японские туалеты и урны» Мещеряков А. Н. пишет о том, что ежегодно проводятся конференции, посвященные туалетам и даже конкурсы — например, на лучший общественный туалет, который проводится «Обществом туалетов». Помимо этого существует также и *тоирэгаку* (туалетология). Рассматривая данный вопрос и с лингвистической точки зрения, можно выделить и большое количество синонимов к слову «туалет», начиная с заимствований и заканчивая словами, перевести которые можно как «удобное место» (便所 — *бэндзё*), «рукомоечная» (お手洗い — *отэарай*), «чистый ящик» (洗面所 — *сэнмэндзё*). Также, помимо все-

возможных храмов и музеев, в Японии есть и Музей туалетной истории [1].

Говоря об истории, стоит отметить, что в XVII в., когда в Европе распространялась из-за плохой гигиены или же её полного отсутствия бубонная чума, в Японии ситуация с туалетами развивалась в полностью противоположном направлении. Например, в Версале, охотничьем домике короля Франции Людовика XIV, не было ни одного туалета — его жители и гости испражнялись преимущественно за занавесками, под лестницей и в других не предназначенных для этого местах. А одним из развлечений двора было наблюдение за справляющим в ночной горшок нужду королём [4]. Кроме того, небезызвестные ночные горшки использовались и в обычных городах по всей Европе. Их содержимое утром выливали прямо на улицу, и оно могло попасть на прохожих. Возвращаясь к Японии, стоит сразу отметить, что, отношение к туалету было совершенно отличным от европейского. И факт того, что туалет называли «чистым ящиком», уже указывает на соблюдение и сохранение чистоты в помещении, которую описывали в своё время путешественники, побывавшие в Японии. Можно отметить, что в том же XVII в. туалет описывался как безупречно чистая комната с незаметным отверстием в соломенных матах татами, в которую можно попасть, огибая сад, а на входе будут ожидать соломенные сандалии [4].

Тем не менее, не стоит считать, что на протяжении всей своей истории Япония «благоухала и пахла». В период Нара (710–784) была система слива отходов, хоть и более совершенная, чем в Европе, но ничуть не делающая города чище. Туалеты представляли из себя прямоугольные ямы, через которые протекала вода, позже поступающая в каналы. Вода в каналы поступала через реки и также возвращалась обратно, но уже с нечистотами. Несмотря на это, бытовые отходы могли выбрасываться также куда попало. Имела ли такая канализационная система крыши неизвестно. Судя по рескриптам того периода, улицы всё же оставались грязными и вонючими. Также были и туалеты другого типа — *кавая* (речной домик), располагавшиеся над ручьями и реками в горах, которые просуществовали вплоть до XX в. Считалось, что умеренное поступление в плодоносящую воду фекалий может только обогатить рыбу полезными веществами [1].

В период Хэйан (794–1185) туалетные привычки аристократии значительно поменялись — была введена мода на ночные горшки, завезённая из Китая. Тем временем низшие классы продолжали испражняться на улице. При этом делали они это не где попало, а в специально отведённых местах. В этот период впервые начали использовать человеческие фекалии для удобрения растительных культур в период засухи. Были даже оборудованы специальные ночные туалеты, из которых было удобно выгребать отходы человеческой жизнедеятельности. Подобная схема была широко распространена среди фермеров, которые часто приезжали в города за удобрением. Однако, начиная с периода Эдо (1603–1868), подобным занима-

лись уже профессиональные рабочие, продававшие земледельцам удобрение за серебро [4].

Подтверждение того, что туалетная тема в японской истории не «идеально чистая», можно найти в исследовании Чун Аллен. Автор обращается к рассуждению о туалете в эссе Танидзаки Дзюнъитиро «Похвала тени», где японский писатель сетует на европеизацию и в таком деликатном вопросе. Говоря иными словами, для Танидзаки традиционный туалет — настоящий праздник единения с природой, поскольку туалет всегда находился вне дома в небольшом отдалении от посторонних глаз. Можно ли по-настоящему расслабиться, сидя на корточках — вопрос риторический, однако Чун А. полагает, что из-за близости к нечистотам первое, что человек хочет сделать — абстрагироваться, поэтому туалет становится идеальным местом для уединения. Также, небезызвестные тапочки для туалета, по мнению исследователя, изначально должны были защищать ноги от туалетной грязи, как бы отделяя человека от нечистоты физически [3].

Но также не стоит забывать и о более древнем аспекте культуры — религии. Боги туалета есть как в буддизме, так и в синтоизме, и они имеют сильные различия. Усусама Мё-о (烏枢沙摩明王) или же Ушнишавиджая на санскрите, является буддистским богом туалета, которому поклоняются такие школы, как Сингон, Тэндай, Дзэн и Нитирэн. А также он является одним из пяти великих царей мудрости в Таймицу — эзотерическом буддизме школы Тэндай [9].

Изначально Усусама Мё-о был индийским богом огня по имени Уччхушма (Уччизма) или Агни, который обладал силой очищения мира от злодеяний, бедствий и грехов, однако в Японии он уже стал буддой [9]. Поскольку он использует огонь для сжигания нечистот и очищения, даже после появления божества в буддизме он известен как «Осквернённый Ваджра» или «Огнеголовый Ваджра» и почитается как царь, сжигающий всю нечистоту и зло в мире [9].

По некоторым данным он обитает в огненном мире, называемом «Касё-Дзанмай», между миром людей и миром будд, где сжигает и очищает человеческие желания, не давая им распространиться в мир будд. Именно по этой причине он обладает способностью сжигать и очищать все нечистоты, и люди почитают его как божество, очищающее не только туалеты, но и кухни. Это связано с тем, что туалеты издавна считались проходом для мстительных духов, и ему поклоняются как божеству, очищающему их [9].

Появление в пантеоне богов отдельного бога туалетов объясняется тем, что *кавая* — уборные, были достаточно грязными, чтобы являться рассадниками вредоносных мух и личинок. И для предотвращения инфекционных заболеваний надо было поддерживать в туалете чистоту [9]. Также считается, что злые духи и неудачи скапливаются возле водоёмов, и по этой версии уборная относится именно к «водоёмам» и считается самым грязным среди них. Победить нечистую силу как раз-таки можно

с помощью огня, силой которого и обладает туалетный бог [9]. Таким образом, Усусама Мё-о становился богом не «уборки туалета», а «поддержания чистоты» во всех смыслах этого выражения.

Говоря же о синтоизме, возможно, с темой туалета соотносится богиня Ханиясухимэ или Ханиясубимэ [8]. Упоминаемая под разными именами в «Кодзики» и «Нихон сёки» богиня была рождена из фекалий Идзанами-но-микото. Согласно «Кодзики», когда Идзанами родила бога огня Кагуцути, она получила сильные ожоги, и из её фекалий родились боги Ханиясубико и Ханиясубимэ. В «Нихон сёки», однако, говорится, что Идзанами получила ожоги при рождении бога огня Кагуцути, а незадолго до смерти она родила Ханиямахимэ вместе с богом воды Мидзуханомэ [11].

Что касается имени, одна из теорий заключается в том, что «Ханиясу» интерпретируется как «Хани Нэясу», что означает «разминать и размягчать (нэясу) глину (глину, используемую для изготовления керамики и т. д.)». Поэтому некоторые исследователи утверждают, что характер этого божества связан с глиной, с производством керамики, в то время как другие утверждают, что она бог земли в целом, а не только глины, ссылаясь на то, что в «Нихон сёки» говорится, что «бог земли зовётся Ханиясу-но-ками». Одна из теорий заключается в том, что её связь с богом огня, от которого она родилась, обусловлена обжигом и закалкой глиняной посуды, а сама богиня родилась из экскрементов, поскольку глина напоминает их [12].

Говоря о литературе, не стоит забывать и о таком примере как роман «Исповедь маски» Мисима Юкио. Несмотря на то, что образ туалета никогда не был ключевым в романах автора и не описывался на прямую, а сам писатель прославился как эстет, нужно помнить и о потаённых смыслах в произведении. В своём исследовании Пивен Дж. раскрывает то, как болезненный опыт в детстве отразился на писателе и его произведениях. В романе «Исповедь маски» часто описывались влечения, которые «нормальными» назвать будет сложно. Например, интерес и крайняя степень любопытства к чистильщику нечистот, внешность которого описывается достаточно привлекательной. Однако, интерес больше относится не к внешности персонажа, а скорее к его работе и контрасту профессии с внешним видом [6].

Несмотря на то, что туалет чаще всего используется в бытовых сценах в художественной литературе, всё же не стоит забывать и о таком устном народном творчестве как городские легенды. Хотя зачастую подобные рассказы примитивны и напоминают детские страшилки, всё же являются отражением общества, его переживаний и изменений [2, с. 86].

Самой известной легендой, пожалуй, является туалетная Ханако-сан. Как и все страшные истории, рассказ имеет большое количество вариаций, однако стоит сфокусироваться на наиболее общих случаях. Как правило, Ханако-сан описывают как девочку с каре в красном платье ученицы младших классов, однако внешний вид может

отличаться в зависимости от школы, будь то возраст или школьная форма. Чтобы призвать призрака, надо сходить в туалет на третьем этаже к дальней кабинке, постучать в дверь три раза и столько же раз спросить «Ханако-сан, ты здесь?». Если слышится шум из кабинки или ответ: «Да», значит призрак появился. Более старые версии легенды обязывают даже разрезать рулон туалетной бумаги, обойти вокруг туалета или даже покрутиться вокруг своей оси, а есть даже версии, что Ханако-сан только постучит в ответ или же начнёт с вами играть [13]. Однако современные версии отличаются от оригинала, и Ханако-сан появляется уже не в туалете, а в школьном бассейне [14].

Большинство версий легенды говорит о том, что призрак является безвредным, а все попытки контакта с обительницей туалета — лишь детские испытания на смелость. И тем не менее есть более жестокие версии об опасной Ханако. Например, за отказ поиграть она может попытаться задушить. Чаще всего её игры — догоняшки или же прятки, однако в одной из версий есть «игра в висилицу» [15].

Есть также и мужская версия Ханако-сан — Таро-кун, появляющийся в третьей кабинке мужского туалета. Призрак, выглядящий как обычный мальчик, будет пристально наблюдать за вами на протяжении всего нахождения в туалете, а при попытке покинуть уборную появится прямо перед вами. Призрак предложит поиграть в игру и, если вы испугаетесь, убьёт вас. Если же согласитесь, мальчик начнёт вас догонять и при проигрыше он утащит вас в потусторонний мир. Однако, чтобы спастись всё же существуют способ: надо начать бежать в сторону Таро-куна, тем самым он испугается и убежит сам [14].

Как говорилось ранее, такие легенды зачастую являлись отражением переживаний общества. Версий того, кем была Ханако-сан при жизни, достаточно много, и некоторые из них даже могли отражать тревогу людей. Так, например, с 1948 г. в префектуре Иватэ дети верят, что это дух девочки, погибшей в туалете во время сильного снегопада, поскольку крыша обрушилась прямо на её голову. В префектуре Фукусима же верят, что девочка выпала из окна библиотеки и так стала призраком. Есть также более жуткие и жестокие версии, начиная от преследований и убийства в туалете извращенцем и заканчивая домашним насилием [15].

Однако, не все призраки связаны с туалетами напрямую или же появляются там в тёмное время суток или же постоянно проживают там. Есть и такие легенды, где потустороннее существо никакого отношения к уборной изначально не имело, но спустя время легенда могла обрести такими деталями, что версия могла обратиться к туалетной комнате.

Например, Касима Рэйко представляет из себя девушку-призрака, у которого отсутствуют нижние конечности. Считается, что она появляется во сне или же ночью в спальне спустя несколько недель, как вы услышите её историю. Чтобы избежать смерти или же похищения ног при встрече с ней, надо назвать её имя или же произнести

особую фразу. Также, можно рассказать легенду другому человеку до того дня, как она достигнет вас [16].

Внешним видом Касима-сан возможно может напоминать другого мстительного духа Тэке-тэке, перемещающегося на локтях вместе с огромными ножницами, на деле же не является таким же опасным духом. Однако, судьба обеих девушек, ставших после смерти монстрами, является достаточно трагичной. Существует три наиболее популярны версии происхождения Касима Рэйко: вернувшийся с войны японский солдат, изнасилованная на военном заводе американскими солдатами девушка, попавшая из-за соперничества и зависти под колёса поезда или машины девушка. При всём при этом, всё ещё существуют версии легенды, где призрак может настигнуть вас и в уборной, даже при отсутствии прямой связи с туалетной комнатой [17].

Несмотря на то, что городские легенды и вправду являются по большей части страшными историями для детей, на деле же они являются также и отражением общественных страхов и переживаний, поскольку даже взрослые знают о легендах. Ведь как сказал один японский исследователь связи мифов и природных катастроф: «Человек по природе склонен избирательно воспринимать лишь ту информацию, которая соответствует его взглядам, игнорируя противоположные мнения. Если такая тенденция очевидна даже в случае безобидного мифа, то при передаче жизненно важной информации во время катастроф эта проблема проявляется ещё острее» [18]. А легенды, благодаря возможности полёта фантазии, создают замкнутое пространство, усиливающее страх слушателей. Хоть чаще всего призраки и истории о них появляются в результате несчастных случаев, есть и более

трагичные версии происхождения, напрямую отражая беспокойства из-за волнений в социуме даже по политическим причинам.

Так почему же туалет, несмотря на, казалось бы, свою сакральность в японском обществе, активно притягивает призраков? Как было отмечено раньше, уборная изначально считалась «нечистым» водоёмом, притягивавшим злых духов. Кроме того, в момент нужды, человек является наиболее уязвимым и именно поэтому человек зачастую может испытывать напряжение или даже страх. А при условии того, что японские туалеты всегда находили в отдалении от дома и не были освещены, воображение могло сыграть злую шутку, тревоги от нехороших новостей множились, и так рождались легенды и страшные истории.

Подводя итоги, можно сказать, что образ туалета в японской культуре оказывается многогранным и значимым. В религиозной сфере он связан с очищением и сакральностью — от божества Усусама Мё-о, сжигающего нечистоты, до богини Ханяисухимэ, рождённой из фекалий и олицетворяющей связь с землёй и жизненным циклом. В литературе, как у Танидзаки Дзюнъитиро и Мисима Юкио, туалет выступает символом уединения, очищения и внутреннего противоречия между чистотой и «нечистотой» человеческой природы. А в устном народном творчестве, особенно в городских легендах, туалет становится пространством страха и проявления подсознательных тревог общества. Таким образом, от сакрального до повседневного, от телесного до духовного, образ туалета в японской культуре отражает особое отношение к чистоте, границам тела и души, а также к гармонии между природным и социальным.

Литература:

1. Японские туалеты и урны А. Н. Мещеряков // Электронная библиотека RoyalLib.com URL: https://royallib.com/read/alimov_i/sosudi_tayn_tualeti_i_urni_v_kulturah_narodov_mira.html#149902 (дата обращения: 15.07.2025).
2. Дуткина Г. Б. Призраки среди нас: особенности национальной психологии современных японцев // Японские исследования. 2016. № 4. 82–101 с.
3. Allen C. Flushing in the future: The supermodern Japanese toilet in a changing domestic culture. *Postcolonial Studies: Culture, Politics, Economy*. 2002. 153–170 p.
4. Campbell, G. J. Toilets Tell Truth about People: 150 Years of Plumbing for “Real Japan”. In: Cobb, R. (eds) *The Paradox of Authenticity in a Globalized World*. New York. 2014. 103–121 p.
5. Szczygiel M. E. From night soil to washlet: The material culture of Japanese toilets // *Electronic Journal of Contemporary Japanese Studies*. 2016. T. 16. №. 3. 1–36 p.
6. Piven J. Mimetic Sadism in the Fiction of Yukio Mishima // *Journal of Violence, Mimesis, and Culture*. 2001. № 8. 69–89 p.
7. トイレの神、烏枢沙摩明王とは-姿と特徴、功德、真言 // やすらか庵 URL: <https://yasurakaan.com/shingonshyu/ususama/> (дата обращения: 15.08.2025).
8. うすさま明王（烏枢沙摩明王）トイレの神様 // 淡窓不動尊明王寺 URL: <https://yasurakaan.com/shingonshyu/ususama/> (дата обращения: 15.08.2025).
9. 烏枢沙摩明王 // 仏像ワールド URL: <https://www.butuzou-world.com/dictionary/myouou/ususamamyouou/> (дата обращения: 15.08.2025).
10. みんな大好き!? 大便から生まれた「トイレの神様」とは? // Dimond online URL: <https://diamond.jp/articles/-/285097> (дата обращения: 27.08.2025).
11. 埴安神（はにやすのかみ）の姿と伝承。ご利益と神社紹介 // 日本の神様 URL: <https://xn—u9ju32nb2az79btea.asia/shinto14/shrine92.html> (дата обращения: 27.08.2025).

12. 神名データベース // 國學院大學 URL: <https://kojiki.kokugakuin.ac.jp/shinmei/haniyasubimenokami/> (дата обращения: 27.08.2025).
13. 怪異・妖怪伝承データベース // 国際日本文化研究センター URL: <https://www.nichibun.ac.jp/cgi-bin/YoukaiDB3/simsearch.cgi?ID=0970081> (дата обращения: 04.09.2025).
14. 現代に息づく怪談・都市伝説 ムラサキババア・サンゴちゃん・進化する花子さん… あなたはいくつ知っている? 「小学生にきいた怖い話」 // JNN News Dig URL: <https://newsdig.tbs.co.jp/articles/-/639205?page=3> (дата обращения: 06.09.2025).
15. トイレの花子さん // ピクシブ百科事典 URL: <https://dic.pixiv.net/a/%E3%83%88%E3%82%A4%E3%83%AC%E3%81%AE%E8%8A%B1%E5%AD%90%E3%81%95%E3%82%93> (дата обращения: 06.09.2025).
16. 【都市伝説の女怪人①】カシマさん。その謎とルーツに吉田悠軌先生が迫ります。 // Youtube URL: <https://www.youtube.com/watch?v=f6qnezirp5I%E5%AD%90%E3%81%95%E3%82%93> (дата обращения: 06.09.2025).
17. カシマレイコ // ピクシブ百科事典 URL: <https://dic.pixiv.net/a/%E3%82%AB%E3%82%B7%E3%83%9E%E3%83%AC%E3%82%A4%E3%82%B3> (дата обращения: 06.09.2025).
18. 根岸正光 情報リテラシー再考 – 災害情報と都市伝説 // 情報知識学会誌, 2012. 1–2 p.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Национальный характер в дискурсе военного времени: типологизация образа героя в рассказе «Русский характер» А. Н. Толстого

Ван Цзяньнань, студент магистратуры;

Цзян Чао, PhD, преподаватель

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

В данной статье с помощью рассказа А. Н. Толстого «Русский характер» рассматриваются психологические и нравственные качества русских военнослужащих в условиях Великой Отечественной войны. Анализ поступков и внутреннего мира главного героя, Егора Дрёмова, позволяет выявить такие ключевые черты, как стойкость, патриотизм, скрытая эмоциональность, гуманизм и жертвенность. Эти качества рассматриваются не только как индивидуальные характеристики, но и как совокупность коллективного воинского духа, сформированного историческим, культурным и философским контекстом (концепцией соборности, теорией безопасности) и подтвержденным современными исследованиями военной психологии (в том числе концепцией психической устойчивости Карабанова О. Р.). Особое внимание уделяется взаимосвязи личностных черт и социальных ценностей, определяющих поведение военнослужащих в экстремальных условиях.

Ключевые слова: русский характер, Великая Отечественная война, Толстой, стойкость, патриотизм, психология воина, соборность, безопасность жизнедеятельности, психическая устойчивость.

Введение

Изучение русского языка неразрывно связано с освоением культурного кода и пониманием ментальных установок носителей языка. Как отмечается в китайской поговорке, «книжные знания поверхностны, глубокие знания приобретаются на практике». В связи с этим при обучении русскому языку в фокусе оказываются не только грамматика и лексика, но и обращение к классической художественной литературе, которая в концентрированном виде репрезентирует национально-культурную специфику и ценностные ориентиры.

Рассказ А. Н. Толстого «Русский характер», написанный в 1944 году, представляет собой значимый художественно-документальный источник для осмысления ценностно-нормативных оснований национального характера в условиях военного времени. Текст актуализирует комплекс духовно-нравственных установок, проявляющихся в ситуации предельного жизненного напряжения, и тем самым моделирует представление о «русском характере» как устойчивой системе мировоззренческих и поведенческих ориентиров. [1, с. 5].

В произведении война выступает не только историческим фоном, но и предельным испытанием, которое выявляет и обнажает глубинные личностные и коллективные качества. Художественная перспектива автора направ-

лена на фиксацию тех черт, которые в экстремальных обстоятельствах приобретают статус культурных констант: внутренней стойкости, нравственной ответственности, способности к самоограничению и готовности к самопожертвованию. Исследованный рассказ функционирует как «оптика» описания народного духа, проявляющегося через частную судьбу и индивидуальный опыт. Следовательно, «Русский характер» может быть интерпретирован как текст, в котором художественными средствами конструируется обобщённый образ носителя национального характера в период серьёзных исторических испытаний, а также

В повествовании о танкисте Егоре Дрёмове А. Н. Толстой художественно репрезентирует комплекс волевых и нравственных характеристик, соотносимых с устойчивыми представлениями о «русском характере» в экстремальной ситуации войны. Образ героя функционирует как модель субъектной стойкости: в условиях физической травмы, предельного напряжения и неопределённости он демонстрирует сохранение внутреннего контроля, способность к самообладанию и ориентацию на долг как доминирующий регулятор поведения. При этом авторский акцент смещён с описания внешнего героизма на выявление глубинных мотивационных оснований, определяющих «несгибаемость» личности в военном контексте.

Так, Объект исследования — рассказ А. Н. Толстого «Русский характер» (1944) как художественный текст во-

енного времени, репрезентирующий ценностно-нормативные представления о личности военнослужащего.

Предмет исследования — комплекс характерных черт русского военнослужащего в условиях войны (волевая устойчивость, чувство долга, соборность/ориентация на коллектив, психологическая резильентность), представленный в образе танкиста Егора Дрёмова и интерпретируемый через концепцию соборности (Т. И. Зайцева), положения теории безопасности (В. Сапронов) и современные исследования психической устойчивости военнослужащих (О. Р. Карабанова).

Цель настоящей статьи заключается в выявлении и аналитическом описании характерных черт русского военнослужащего в условиях войны на материале рассказа «Русский характер». Теоретико-методологическую основу исследования составляют: философская концепция соборности (Т. И. Зайцева), позволяющая интерпретировать индивидуальное поведение героя в координатах коллективной солидарности и ценностного единства; положения теории безопасности (В. Сапронов), акцентирующие механизмы сохранения жизнеспособности и устойчивости системы «личность — социум» в ситуации угрозы; а также результаты современных исследований психической устойчивости военнослужащих (О. Р. Карабанова), раскрывающие психологические ресурсы адаптации и сопротивляемости стрессу [5]. Сопоставление указанных подходов создаёт возможность комплексного рассмотрения художественного образа: как феномена культуры, как этико-нормативной модели поведения и как репрезентации психологической резильентности в условиях боевых действий.

Исходя из цели были поставлены задачи исследования:

1. Охарактеризовать идейно-тематическую специфику рассказа «Русский характер» в контексте литературы военного времени.
2. Выделить ключевые смысловые доминанты образа Егора Дрёмова, связанные с проявлением волевых и нравственных качеств в экстремальных обстоятельствах.
3. Описать признаки соборности как ценностной установки и механизма коллективной солидарности в структуре художественного образа (по Т. И. Зайцевой).
4. Проинтерпретировать поведение героя в координатах теории безопасности (В. Сапронов): выявить стратегии сохранения жизнеспособности личности и устойчивости «личность — социум» в ситуации угрозы.
5. Соотнести художественно представленную стойкость героя с современными психологическими моделями психической устойчивости военнослужащих (О. Р. Карабанова), обозначив соответствующие ресурсы адаптации и сопротивляемости стрессу.
6. Сформулировать обобщённый перечень характерных черт русского военнослужащего в условиях войны, реконструируемых на материале произведения, и определить их интерпретационный потенциал для междисциплинарного анализа.

Рассказ А. Н. Толстого «Русский характер» тематически и композиционно соотнесён с поэтикой литературы во-

енного времени: война выступает здесь не фоном, а предельным испытанием, выявляющим устойчивые ценностные основания личности. Сюжет разворачивается вокруг танкиста Егора Дрёмова, получившего тяжёлое ранение лица, вследствие которого герой оказывается фактически «неузнаваемым» и в социальном отношении маркируется как инвалид. Однако ключевая смысловая доминанта образа Дрёмова заключается не в фиксации физической травмы, а в демонстрации внутренней субъектной стойкости и приоритетности долга: даже после заключения комиссии о негодности к службе он добивается возвращения в полк, отвергая редукцию собственной ценности до телесного дефекта («Никак нет, я урод, но это делу не мешает» [1, с. 6]).

Далее эта линия усиливается мотивом нравственного самоограничения: прибыв в отпуск к родителям и невесте Кате, герой, обладая «незнакомым лицом» и изменившимся голосом, сознательно не раскрывает правду, стремясь минимизировать страдание близких, и вскоре возвращается в часть; признание же происходит позже — в письменной форме, после получения письма матери, что подчёркивает преобладание ответственности и самоконтроля над эмоциональным импульсом. Таким образом, уже на уровне первичной характеристик сюжета и персонажа выявляется центральный для рассказа смысловой узел: война трансформирует внешность и статус героя, но не разрушает его волевую и нравственную структуру, задавая основу для дальнейшего анализа «русского характера» как модели поведения в экстремальных обстоятельствах.

Переходя к описанию основных характеристик русского военнослужащего, репрезентированных в рассказе А. Н. Толстого «Русский характер», подчеркнём, что в художественной модели автора речь идёт не об индивидуальном психологическом портрете в узком смысле, а о типологически значимом образе, в котором личностные качества соотносятся с коллективными ценностными установками военного сообщества. В условиях войны, понимаемой как ситуация предельного риска и морального выбора, эти характеристики проявляются наиболее отчетливо: они фиксируются в поведении героя, в его речевых реакциях, в структуре мотивов и в способах соотнесения «я» с долгом, службой и близкими. Исходя из этого, далее будут выделены и проанализированы те черты, которые задают нормативный контур образа русского военнослужащего в тексте.

1. Стойкость и неиссякаемая витальность: сила духа как проявление психической устойчивости

В эпизоде боёв под Курском танк, которым управлял Е. Дрёмов, был подбит и охвачен огнём; в результате герой получает тяжёлую травму, его лицо оказывается обожжённым до неузнаваемости [1, с. 5]. Описываемое событие выступает предельным испытанием не только для физического состояния, но и для психики, поскольку раз-

рушает прежнюю телесную идентичность и привычный образ «я». Принятие новой реальности даётся герою не просто, однако решающим оказывается не само переживание утраты, а сохранение жизненной ориентации: Дрёмов редко просит зеркало, предпочитая тактильное «узнавание» собственного лица и постепенную адаптацию к изменившемуся облику. Симптоматичен и его диалог с медсестрой: заметив её слёзы, он переводит ситуацию из регистра жалости в регистр жизнеспособности и самообладания — «Бывает хуже, с этим можно жить» [1, с. 6]. Подобная реакция интерпретируется не как эмоциональная холодность, а как волевое принятие и активная регуляция состояния, что соотносится с трактовкой психической устойчивости как «интегральной совокупности врожденных и приобретенных личностных качеств, мобилизационных ресурсов и резервных психофизиологических возможностей организма» [5, с. 87].

В указанном контексте показательно положение О. Р. Карабановой о том, что психическая устойчивость военнослужащих проявляется в способности оптимально функционировать в неблагоприятных условиях профессиональной среды; именно этот ресурс позволяет субъекту не «распасться» перед лицом травмы и продолжать деятельность в логике служебного долга [5, с. 86]. Сходную интерпретацию обнаруживаем и в зарубежной психологии: С. Мадди и С. Кобейс связывают устойчивость с «убеждениями, позволяющими оставаться активным и преодолевать негативные последствия стресса» [5, с. 86]. Поведение Дрёмова соответствует данной модели: он минимизирует фокус на личной утрате и направляет усилия на восстановление и возвращение к службе, в результате чего индивидуальная трагедия оказывается структурно подчинена задачам войны.

Теоретическая перспектива, восходящая к Л. И. Божович (в изложении О. Р. Карабановой), уточняет, что психическая устойчивость может пониматься как «уровень сформированности личности, способность обладать иммунитетом к внешним воздействиям» [5, с. 86]. В художественной логике рассказа данная установка проявляется в сохранении внутренней целостности героя при радикальной трансформации внешности и в условиях физического страдания. В свою очередь, В. В. Варваров подчёркивает поведенческий аспект устойчивости — способность «противостоять негативному влиянию напряженности на поведение» [5, с. 86]; это подтверждается настойчивым стремлением Дрёмова вернуться в полк даже после признания его негодным к военной службе. Реплика героя «Никак нет. Я урод, но это делу не помешает» [1, с. 6] приобретает статус смыслового ядра: телесный дефект не рассматривается как основание для отказа от профессиональной роли и ответственности.

Наконец, обозначенная линия сопрягается с теоретическими положениями В. Сапронова: уровень безопасности личности зависит не только от индивидуального поведения, но и от уровня безопасности общества [3, с. 10]. В условиях войны служба выступает не частным вы-

бором, а формой участия в обеспечении коллективной безопасности; при этом, как подчёркивает О. Р. Карабанова, военная деятельность сопровождается выраженными психическими нагрузками, вследствие чего психическая устойчивость является профессионально значимым качеством [5, с. 85]. Следовательно, демонстрируемая Дрёмовым витальность и стойкость могут быть рассмотрены как психологический ресурс, обеспечивающий готовность действовать в интересах коллектива, включая принятие предельного риска и возможного самопожертвования.

2. Патриотизм как долг и жертвенность: соборность через призму психологической адаптации

Патриотическая установка Е. Дрёмова в рассказе А. Н. Толстого репрезентируется не в форме декларативной риторики, а как практико-ориентированная модель поведения, основанная на приоритете служебного долга и готовности к самоограничению. Возвращение героя на фронт выступает не эмоциональным импульсом, а рационально и ценностно мотивированным решением в пользу выполнения обязанности [1, с. 13]. Данная линия может быть интерпретирована в координатах концепции соборности, восходящей к А. С. Хомякову, где индивидуальная свобода не противопоставляется общему делу, а соотносится с ним как форма нравственного участия. Теоретическое уточнение этой позиции находим у Т. И. Зайцевой, определяющей соборность как гармоническое соединение свободы и единства на основе взаимной любви [4, с. 74]. В таком ракурсе патриотизм Дрёмова выступает не как внешний идеологический атрибут, а как внутренняя нормативная установка, задающая выбор героя в ситуации риска.

Одновременно художественно моделируемая жертвенность соотносится с психологическими механизмами адаптации и поддержания устойчивости. О. Р. Карабанова подчёркивает, что социальные факторы — прежде всего социальная поддержка и переживание принадлежности к значимому коллективу — являются ресурсами, обеспечивающими психическую устойчивость военнослужащих [5, с. 89]. В поведении Дрёмова эта зависимость проявляется двояко. С одной стороны, его укоренённость в армейском сообществе поддерживает мотивацию к продолжению службы вопреки физическим ограничениям; с другой — его стратегия сокрытия правды о ранении от родителей и невесты демонстрирует этическую направленность на защиту близких и минимизацию их страдания, то есть жертва приобретает характер «тихого» нравственного действия, а не публичной демонстрации заслуг. Тем самым патриотизм героя функционально связан с ценностной регуляцией поведения и выступает условием сохранения субъектной позиции в экстремальных обстоятельствах.

Важно также развести соборность и коллективизм как различные типы соотношения личности и сообщества. Как отмечает Т. И. Зайцева, коллективизм может абсолютизировать единство ценой нивелирования индивидуального

начала [4, с. 72], тогда как соборность предполагает добровольное и внутренне мотивированное согласование личных интересов с интересами общности. Поведение Дрёмова соответствует именно соборностной логике: он не «растворяется» в коллективе, но сознательно принимает общую цель как лично значимую. Данный вывод согласуется с наблюдением О. Р. Карабановой о том, что нервно-психическая устойчивость усиливается при «благоприятном морально-психологическом климате в коллективе» [5, с. 90]. Следовательно, выбор героя в пользу фронта может быть рассмотрен как результат сопряжения ценностной установки (долг, ответственность, сопричастность) и адаптационных ресурсов (поддержка, идентичность военнослужащего), при котором мотивация служения оказывается сильнее инстинкта самосохранения.

3. Внешняя сила и внутренний мир: диалектика характера как защитный механизм

Автор тонко составляет контраст между внешним обликом и внутренним миром героя. Дрёмов следит за реакцией генерала, заметив его смущение, «только усмехнулся» [1, с. 6]. Эта усмешка — защитная реакция ранимой души, которая научилась не показывать свою боль, но при этом сохраняет сопереживание к другим. Как отмечает Карабанова, такие защитные механизмы являются частью адаптивного потенциала военнослужащих — они позволяют скрыть внутренние переживания и сосредоточиться на выполнении задачи [5, с. 88]. Кроме того, также отражена чувствительность после несчастья, со стороны описываются последствия войны, которые остаются с человеком весьма сильно.

4. Любовь к миру как основа воинского долга: безопасность как жизненная цель

В рассказе А. Н. Толстого последовательно выстраивается оппозиция «внешнее — внутреннее», позволяющая показать, что телесная трансформация героя не тождественна его личностной деформации. Обожжённое лицо и изменившийся голос Е. Дрёмова становятся видимыми маркерами травмы, тогда как внутренний план персонажа репрезентируется через сдержанность, самообладание и сохранённую эмпатийность. В сцене разговора с генералом Дрёмов фиксирует смущение собеседника и реагирует на него минимально экспрессивно: «только усмехнулся» [1, с. 6]. Данная деталь функционирует как показатель психологической саморегуляции: «усмешка» не сводится к равнодушию или бравade, а задаёт форму дистанцирования от потенциально травмирующей ситуации оценки и жалости, одновременно сохраняя корректность по отношению к другому.

В указанной перспективе реакция героя может быть интерпретирована как проявление защитно-адаптационных механизмов личности. О. Р. Карабанова отмечает, что у военнослужащих подобные механизмы входят

в структуру адаптивного потенциала: они позволяют частично блокировать интенсивные внутренние переживания, удерживать функциональное состояние и сосредоточиться на выполнении профессиональной задачи [5, с. 88]. «Усмешка» Дрёмова выступает маркером именно такого способа совладания: внешняя «прочность» служит оболочкой, обеспечивающей сохранение работоспособности и субъектной позиции, тогда как под ней сохраняется ранимость и способность к сопереживанию, что проявляется в ориентации героя на эмоциональную опасность окружающих.

Одновременно автор фиксирует и другой аспект диалектики характера: война, оставляя глубокие физические следы, закрепляет и длительные психологические последствия, которые не исчезают вместе с завершением боя. Чувствительность героя после травмы, его внимательность к реакциям людей, необходимость контролировать проявление боли и напряжения — всё это свидетельствует о длительном характере военного опыта и о том, что «внешняя сила» в подобных условиях часто выступает не природной данностью, а результатом внутренней работы по преодолению и адаптации. Таким образом, через контраст внешнего облика и внутреннего мира автор репрезентирует «русский характер» как динамическую систему, где стойкость не отменяет уязвимости, а организует её в форму психологической защиты, поддерживающей способность действовать и сохранять человеческое достоинство.

5. Егор Дрёмов — типичная фигура на фоне войны: отражение национального менталитета

А. Н. Толстой задаёт произведению предельно обобщающее и концептуально нагруженное заглавие — «Русский характер», тем самым переводя изображение героя из плана индивидуальной биографии в плоскость типологизации. Е. Дрёмов представлен не как исключительная, уникальная фигура, а как художественно сконструированный тип, аккумулирующий «лучшие черты» множества безымянных солдат [1, с. 13]; в данном случае типичность понимается как результат сопряжения историко-культурной традиции с психологическими закономерностями формирования личности в экстремальной ситуации. В этой логике показательно замечание О. Р. Карабановой о том, что психическая устойчивость военнослужащих нередко связана с «акцентуацией характера» и социальной зрелостью [5, с. 88]. У Дрёмова данные качества проявляются в выраженной волевой регуляции, устойчивости к внешним воздействиям и в сформированном понимании собственной роли и обязанностей в системе общественных отношений.

С типологическим статусом героя коррелирует и его функциональная характеристика в координатах теории безопасности. Модель поведения Дрёмова соотносима с определением «личности безопасного типа» (Л. Б. Т.) Л. Шершнёва, которое В. Сапронов включает в теоретическое поле безопасности [3, с. 11]. Важно, что данная

перспектива не сводит героя к «исполнителю» военных предписаний: напротив, субъектность Дрёмова проявляется в самостоятельности решений, однако эта автономия структурно ограничена ответственностью перед другими. В свою очередь, О. Р. Карабанова указывает на способность подобных личностей сочетать индивидуальную свободу с ответственностью за коллектив как существенный компонент психической устойчивости [5, с. 87]. Следовательно, Дрёмов репрезентируется не как пассивный участник событий, а как активный субъект безопасности: его выборы и действия направлены на поддержание жизнеспособности сообщества, минимизацию ущерба и сохранение нравственного порядка, что и позволяет интерпретировать образ в качестве концентрированного выражения заявленного автором «Русского характера».

Художественная модель «русского характера», предложенная А. Н. Толстым, не сводится к историко-литературному артефакту военной эпохи: она сохраняет интерпретационный потенциал в контексте современной культурной памяти и научного дискурса о личностных ресурсах военнослужащих. В актуальной российской системе военного воспитания, согласно современным исследованиям, продолжает поддерживаться приоритет морально-психологических характеристик профессионала — в частности, *resilience* (устойчивости) и товарищества [2, с. 35]. Указанные качества корреспондируют с тем пониманием психической устойчивости, которое разрабатывает О. Р. Карабанова: устойчивость рассматривается не как «нечувствительность» к стрессу, а как комплексный ресурс эффективного функционирования, опирающийся на ценностные установки, саморегуляцию и социальные механизмы поддержки [5, с. 91]. В данном ракурсе образ Дрёмова выступает не только литературным символом, но и репрезентацией нормативной модели поведения, востребованной в практиках формирования личностной готовности к действиям в условиях угрозы.

С практико-ориентированной точки зрения существенно, что, по наблюдению О. Р. Карабановой, владение теоретическими основаниями психической устойчивости позволяет своевременно диагностировать и корректировать когнитивные и поведенческие искажения у военнослужащих [5, с. 92]. Отсюда следует методическая значимость нарративов, подобных истории Дрёмова: они функционируют как «кейс» формирования ценностных ориентаций и моделей совладания у молодого поколения, демонстрируя, что устойчивость конструируется не через изоляцию субъекта, а через включённость в значимое сообщество. В этой логике особую роль приобретают соборностные механизмы — переживание сопричастности, эмпатийная поддержка и кооперация, которые соотносятся с представлением о социальной обусловленности безопасности и устойчивости [3, с. 16]. Таким образом, современная рецепция рассказа Толстого позволяет рассматривать «русский характер» как культурно закреплённый образец, способный выступать содержательным ориен-

тиром для обсуждения психологической устойчивости и профессиональной надёжности военнослужащего в актуальных военных практиках.

Заключение

Проведённый анализ рассказа А. Н. Толстого «Русский характер» (1944) позволил рассмотреть художественный образ танкиста Е. Дрёмова как типологически значимую модель русского военнослужащего в условиях войны и как репрезентацию ценностно-нормативных оснований национального характера. В ходе исследования подтверждено, что война в тексте выполняет функцию предельного испытания, в рамках которого наиболее отчётливо проявляются устойчивые личностные качества: волевая регуляция поведения, нравственная ответственность, способность к самоограничению и готовность к самопожертвованию.

В соответствии с поставленными задачами выявлено, что смысловая доминанта образа Е. Дрёмова заключается в сохранении субъектной целостности при радикальной телесной травме и социальном «перекодировании» героя как инвалида. Стойкость и витальность персонажа получают интерпретацию через категорию психической устойчивости, понимаемой как интегративный ресурс личности, обеспечивающий сохранение функциональности в ситуации экстремального стресса [5]. Показано, что поведенческие стратегии героя (самообладание, активное принятие новой реальности, ориентация на служебный долг) соотносятся с психологическими моделями устойчивости, описанными О. Р. Карабановой, а также коррелируют с представлениями о защитно-адаптационных механизмах как составляющей профессионально значимых качеств военнослужащего [5, с. 85–92].

Одновременно патриотизм Дрёмова раскрыт как практическая форма долга и «тихой» жертвенности, реализуемая через добровольное соотнесение личного и общего. В рамках концепции соборности (А. С. Хомяков; Т. И. Зайцева) установлено, что поведение героя демонстрирует не принудительный коллективизм, а внутренне мотивированную солидарность и ответственность перед сообществом и близкими [4]. В координатах теории безопасности В. Сапронова образ Дрёмова может быть рассмотрен как воплощение «личности безопасного типа» (Л. Б. Т.) Л. Шершнёва: субъектность героя выражается в самостоятельности решений, при этом автономия оказывается нормативно ограниченной обязанностью перед другими и ориентацией на общественную безопасность [3].

Наконец, доказана актуальность художественного образа для современных интерпретаций: «русский характер» у Толстого продолжает функционировать как культурно значимая модель, позволяющая обсуждать психологическую устойчивость и товарищество в контексте современной военной практики и системы воспитания [2, с. 35]. Следовательно, междисциплинарное сопоставление фило-

софского, психологического и теоретико-безопасностного подходов подтверждает, что рассказ «Русский характер» не только фиксирует опыт военной эпохи, но и сохраняет ме-

тодологическую ценность как текст, репрезентирующий устойчивые механизмы личностной мобилизации, солидарности и ответственности в условиях угрозы.

Литература:

1. Толстой А. Н. Русский характер // Из фронтовой жизни. — Москва: Военное издательство Народного комиссариата обороны СССР, 1944. — С. 3–13.
2. Караяни Ю. М., Сворцова Т. А., Мильчарек Т. П., Иванюк В. И. Взаимосвязь религиозности и отношения к смерти и бессмертию у военнослужащих, участвующих в боевых действиях // Российский военно-психологический журнал. — 2025. — № 2(8). — С. 22–36.
3. Сапронов В. В. Идеи к общей теории безопасности // ОбЖ. Основы безопасности жизни. — 2007. — № № 1, 2, 3. — С. 5–26.
4. Зайцева Т. И. Соборность как альтернатива коллективизму // Идеи и Идеалы. — 2017. — № 1(31), т. 2. — С. 72–79.
5. Карабанова О. Р. Психическая устойчивость военнослужащих: понятийно-терминологический анализ, формы проявления и их характеристики // Педагогика: история, перспективы. — 2021. — Т. 4. — № 2. — С. 84–92.

Трансформация образов героя и врага в литературе о Великой Отечественной войне

Козлов Андрей Андреевич, курсант

Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ (г. Москва)

Литература о Великой Отечественной войне является не просто хроникой событий, но сложной летописью национального самосознания. За каждым новым послевоенным десятилетием стоит свой взгляд на победу, что наиболее наглядно проявляется в трансформации центральных образов — героя и врага. Их путь от монолитных символов, служивших задачам сплочения и мобилизации, к психологически объемным и противоречивым фигурам составляет основу развития военной прозы и поэзии XX века. Данная статья прослеживает эволюцию через анализ ключевых произведений разных эпох, выявляя, как менялось художественное понимание войны: от создания общего мифа о подвиге к исследованию личной цены, заплаченной за него.

В поэме А. Т. Твардовского «Василий Тёркин» герой сознательно лишен индивидуальной биографии и глубокой рефлексии. Он — воплощение жизнестойкости, смекалки и неунывающего духа народа. Его сила в абсолютном слиянии с коллективом; он «свой» для любого бойца.

«Тёркин — кто же он такой?

Скажем откровенно:

Просто парень сам собой

Он обыкновенный» [5].

История Тёркина — это не история личности, а история общего народного состояния, что отвечало ключевой задаче военного времени: представить не конкретного человека, а собирательный образ, с которым мог идентифицировать себя каждый. Его образ стал духовной помощью, оберегающей психику от надлома, и в этом заключался его главный подвиг и актуальность.

Коренной перелом в отражении образа героя был намечен в рассказе М. А. Шолохова «Судьба человека» (1956). Андрей Соколов — это не просто символ, а человек, чья жизнь была перемолота войной. Весь его героизм сконцентрирован в актах нравственного выбора и способности сохранить человеческое достоинство в нечеловеческих условиях. Кульминацией становится сцена в немецком комендантском управлении, где изможденный пленный Соколов отказывается пить за победу Германии, демонстрируя силу духа, которая сильнее страха смерти: «Захотелось мне им, проклятым, показать, что хотя я и с голоду пропадаю, но давиться ихней подачкой не собираюсь, что у меня есть свое, русское достоинство и гордость и что в скотину они меня не превратили» [6].

Личные качества Андрея Соколова, сформированные до войны, становятся в условиях плена и лишений его главным оружием и опорой. Его характер проверяется не в атаке, а в ситуации абсолютного подавления, где физическое сопротивление невозможно. Ярким примером этого становится, казалось бы, частный и унижительный эпизод, когда у него забирают сапоги: «Но чернявый присмотрелся на мои сапоги, а они у меня с виду были добрые, показывает рукой: «Сымай». Сел я на землю, снял сапоги, подаю ему. Он их из рук у меня прямо-таки выхватил. Размотал я портянки, протягиваю ему, а сам гляжу на него снизу вверх. Но он заорал, заругался по-своему и опять за автомат хватается. Остальные ржут. С тем по-мирному и отошли. Только этот чернявый, пока дошел до дороги, раза три оглянулся на меня, глазами сверкает, как волчонок, злится, а, чего? Будто я с него сапоги снял, а не он с меня» [6].

Андрей Соколов, выражая своё презрение к фашистам, в этой ситуации зло шутит, предлагая вместе с обувью и портянки. Он демонстрирует, что есть ценности, которые нельзя отнять: самоуважение и свободу внутреннего выбора. Смех немецких солдат лишь подчеркивает чудовищный контраст между его внешней униженностью и внутренней несомненностью.

Еще более суровый и обезоруживающий взгляд предлагает повесть Владимира Богомолова «Иван» (1958). Героем становится ребенок, двенадцатилетний разведчик Иван Буслов. Война украла у него детство, подменив его холодной ненавистью и профессиональной безжалостностью солдата. Его образ — живое воплощение трагедии, где жертвой становится само будущее: «Ему 12 лет, а повидал он на своём веку больше взрослых воюющих» [2].

Подвиг Ивана лишен всякой романтики; это неизбежная жертва, требуемая обстоятельствами. Автор намеренно использует сухой, документальный стиль в финале, сообщая о его гибели через лаконичную архивную справку. Этот прием усиливает трагизм, подчеркивая, как одна оборвавшаяся детская жизнь растворяется в статистике войны, оставаясь вечной, незаживающей раной.

Продолжением и углублением этой линии «маленького человека» на войне стала повесть Вячеслава Кондратьева «Сашка» (1979). Герой здесь обычный солдат, молодой парень из подмосковных Лужаек. Его героизм заключается не в атаках, а в сохранении человечности в окопном аду. Кондратьев скрупулёзно описывает быт войны: грязь, вши, постоянный голод, страх. В этом быту и проверяется характер героя.

Ключевым эпизодом становится пленение Сашкой немецкого солдата и последующий приказ комбата его расстрелять. Внутренний конфликт героя, его неспособность убить безоружного, даже если это враг, становятся центральными: «Не простое дело человека убить... да безоружного. И ты бы не стал... Люди же мы, не фашисты, — досказал Сашка просто, а лейтенант еще долго глядел ему в глаза с интересом, словно впервые видел, словно старался отыскать в них что-то особенное, пока Сашка не сказал — Ну, чего на меня глаза пялишь, как на девку. Ничего во мне нету...» [3].

«Сашкин» героизм — это героизм нравственного выбора, совестливости. Он рискует жизнью, добывая валенки для роты, делится последним махоркой, жалеет деревенскую девушку Зину. Его сила — в неистребимой человечности, которую не смогла выжечь война.

Подводя итог, можно сказать, что литература постепенно отказалась от создания удобного, укрепляющего мифа в пользу сложной, часто болезненной правды. Герой перестал быть только воплощением силы и стал носителем памяти, боли и морального выбора. Фокус сместился с вопроса «как победить?» на вопросы «какой ценой?» и «как, пройдя через ужасы войны, остаться человеком?».

Эволюция образа противника шла схожим путем — от упрощенной демонизации к сложному осмыслению при-

роды зла и насилия, которое перестало быть исключительной принадлежностью «другой» стороны.

Образ врага должен был быть абсолютно понятен и однозначен. Так, стихотворение К. М. Симонова «Убей его!» становится точным призывом к действию. Враг здесь — «немец», «фашист», воплощенная угроза всему дорогому. Повторяющийся, как заклинание, призыв направлен на выработку автоматической, инстинктивной реакции.

«Так убей же немца, чтоб он,

А не ты на земле лежал,

Не в твоём доме чтобы стон,

А в его по мертвым стоял.

...Так убей же хоть одного!

Так убей же его скорей!

Сколько раз увидишь его,

Столько раз его и убей!» [4]

Это чистый акт призыва, где сложность морального выбора («убивать») снимается ясностью и святостью цели.

М. А. Шолохов в очерке «Наука ненависти» (1942) пытается дать ненависти психологическое обоснование. Через историю лейтенанта Герасимова он показывает, как личный опыт издевательств и зверств в плену кристаллизует холодную, сознательную ненависть. Враг здесь обретает конкретные черты садиста, но объяснение его сущности остается в рамках метафоры: он существо с изначально искаженной природой: «Вы понимаете, что мы озверели, насмотревшись на все, что творили фашисты, да иначе и не могло быть. Все мы поняли, что имеем дело не с людьми, а с какими-то осатаневшими от крови собачьими выродками» [7].

Писатель К. М. Симонов в своём более позднем произведении «Живые и мёртвые» предлагает объективный и потому еще более тревожный образ врага. Немцы здесь изображены прежде всего как сильный, дисциплинированный и технически оснащенный противник. Их наступление похоже на работу отлаженной машины, что не унижает, а, наоборот, возвеличивает подвиг сдерживающих их советских солдат. Такой подход был важен для правды о катастрофе 1941 года: признание силы врага делало будущую победу не предопределенной, а добытой невероятным трудом и жертвой.

Самую беспощадную и всеобъемлющую трактовку образа врага дает В. П. Астафьев в романе «Прокляты и убиты». Здесь враг изображен как бессмысленная жестокость системы, равнодушие начальства, голод и грязь в запасном полку, глупость и жестокость своих же командиров. Война предстает всепоглощающим безумием, которое одинаково калечит всех участников: «Все, кто сеет на земле смуту, войны и братоубийство, будут Богом прокляты и убиты» [1].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о трансформации художественного осмысления войны в русской литературе XX века, которая наиболее полно отразилась в создании образов героя и врага.

Эволюция героя представляет собой последовательное движение от символа к личности, от подвига к травме:

образ постепенно теряет эпический ореол, обретая психологическую глубину, уязвимость и тяжесть внутреннего мира.

Параллельно происходит не менее значимая эволюция образа врага, который проходит путь от абстракции к сложной проблеме зла. Начальная точка — чистая функциональность, лишённая человеческих черт, расширяется врага до всеобъемлющего абсурда и жестокости самой военной системы, стирая четкие границы между «своим» и «чужим» в контексте насилия.

Эти две линии развития взаимосвязаны. Усложнение и обращение к психологизму героя закономерно потре-

бовало отказа от карикатурного, плакатного изображения противника. Чем глубже литература погружалась в трагедию отдельной личности, тем менее однозначным становился ее антагонист.

Таким образом, литература о Великой Отечественной войне прошла путь от создания консолидирующего мифа, необходимого для выживания нации, к травматическому знанию о цене этого выживания, болезненному исследованию природы насилия, долга и границ человеческого. Этот переход от «мы» к «я», от общего подвига к личной боли и ответственности, стал главным нравственным и художественным достижением военной литературы.

Литература:

1. Астафьев В. П. Прокляты и убиты: Роман. URL: <https://azbyka.ru/fiction/prokljaty-i-ubity/> (дата обращения: 10.09.2025).
2. Богомолов В. О. Иван. Рассказ: URL: <https://mybook.ru/author/vladimir-osipovich-bogomolov/ivan-2/> (дата обращения: 10.09.2025).
3. Кондратьев В. Л. Сашка: Повесть: URL: <https://nukadeti.ru/rasskazy/sashka> (дата обращения: 10.09.2025).
4. Симонов К. М. «Убей его!» Стихотворение. URL: <https://culture.ru/poems/32889/ubei-ego-esli-dorog-tebe-tvoi-dom> (дата обращения: 10.09.2025).
5. Твардовский А. Т. Василий Тёркин. URL: <https://culture.ru/poems/51514/vasilii-terkin> (дата обращения: 10.09.2025).
6. Шолохов М. А. Судьба человека: Рассказ. URL: <https://azbyka.ru/fiction/sudba-cheloveka-mihail-sholohov/> (дата обращения: 10.09.2025).
7. Шолохов М. А. Наука ненависти: Рассказ. URL: <https://feb-web.ru/feb/sholokh/texts/sh0/sh8/sh8-013-.htm> (дата обращения: 10.09.2025).

Фактологическая точность детективного романа в зеркале истории (по мотивам произведения В. О. Богомолова «Момент истины»)

Топоркова Наталья Александровна, учитель русского языка и литературы
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1576»

Гипотеза: художественная литература, основанная на исторических данных детально отражает эпоху, но литературная обработка оставляет лишь факты с заменой реальных героев на вымышленных персонажей с использованием прототипов.

Цель исследования: изучить нарративную структура романа в контексте военной прозы

Задачи: провести сопоставительный анализ художественного текста с историческими данными; выявить отличительные черты детективного жанра; изучить сюжетные линии; проанализировать специфику работы автора с документальными материалами в литературном ключе

Методы исследования: культурологический; анализ и сбор информации сопоставительный; интермедийный; семантический; метапредметный.

Практическая значимость: данная работа может быть применена при детальном изучении военной исторической прозы

Ключевые слова: детектив, документалистика, армия, операция «Неман», разведка, достоверность, история, художественная деталь, образная структура.

Художественная база исследования: экранизации по мотивам творчества В. Богомолова; фотографии военных лет, иллюстративный материал художественной литературы

Теоретическая база исследования: литературное наследие В. О. Богомолова

Актуальность: данное произведение спустя десятилетия приковывает к себе внимание читателя и заставляет задуматься над житейскими истинами. В современном информационном пространстве работа разведчиков, описанная в романе представляет собой особую ценность, так как ярко иллюстрирует сложнейшие операции без использования технологических разработок и помогает развитию аналитических способностей.

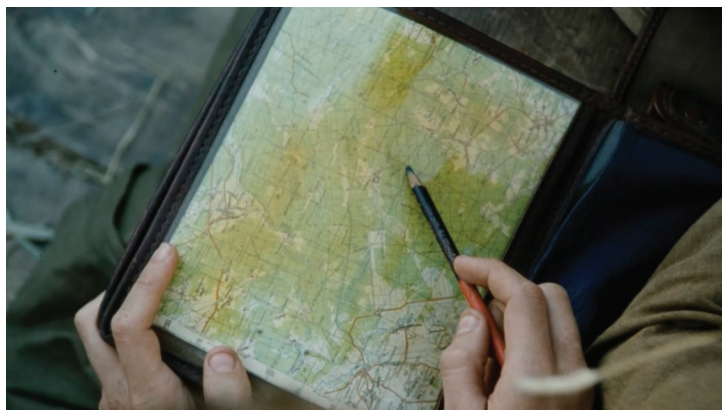
Роман «Момент истины» («В августе сорок четвертого») впервые был опубликован в 1974 году на страницах романа журнала «Новый мир». Произведение вызвало широкий интерес читательской аудитории, благодаря новаторскому жанру, включавшему в себя черты детектива, приключений, а также документалистики.

Детективный роман — литературное произведение, построенное на фабуле, содержащей в своем составе тайное событие, подлежащее раскрытию в развитии сюжетной линии.

Владимир Осипович Богомолов сам был фронтовиком, и замысел романа сводится к тому, чтобы показать читателю правду о Великой Отечественной войне глазами служившего человека.

В романе мы видим бережное отношение к историческим фактам и документам. Творческой находкой писателя стало включение в повествовательную канву произведения оперативных данных, которые были максимально приближены к действительным и воссоздавали историческую правду. Прием документализации помогает автору погрузить читателя в среду, максимально приближенную к фронтовым реалиям.

Но все документы на страницах произведения — результат тщательной художественной обработки исходных данных. Автор многогранно использует выразительные возможности документов и создает иллюзию полной достоверности.



Картографические данные романа полны детализации и предстают перед читателем в виде точной хроники военных лет. Сам писатель отрицает документальную информацию, сводя свой текст к художественному замыслу и похожему на реальность сюжету.

Карты показывают точные данные мест, помогают наполнить сюжет динамикой и придать ему не только конкретное место, но и действие. В то же время документы, в частности карты, показывают всю сложность работы контрразведки, раскрывают завесу ожесточенной борьбы разных лагерей под прикрытием. Карты также организуют художественную динамику повествования, помогают читателю лучше ориентироваться на обозначенной местности.



Точная детализация военного времени акцентирована в деталях. Военная форма, атрибуты экипировки солдат собраны по крупицам и достоверно показывают быт и будни фронтового человека как в тылу так и на передовой. Данные художественные детали придают тексту особый колорит, способный познакомить простого обывателя с фронтовой жизнью даже сквозь года.



Особое внимание писатель уделяет внутреннему миру героев. Мы видим становление личности в сложнейших условиях и под давлением окружения. Главные герои романа — Алехин, Таманцев, Блинов, Поляков, Егоров участвуют во всех фронтовых сводках, работают с документами, поступающими на линию фронта.



В роман вошло 83 документа, среди них 5 разновидностей, а именно служебные записки, цифротелеграммы, телефонная связь ВЧ, ориентировки, спецсообщения. Отдельно стоит отметить высокочастотную телефонную связь, она является связующим звеном нескольких сюжетных линий. Документальные данные помогают автору строить нить повествования, наполняя ее новыми фактами.

В. О. Богомолов словно художник детально прорисовывает улики, которые читатель может буквально осязать и визуализировать. Мастерство художественной детали автора в экранизации подчеркивается и в экранизации по мотивам романа, придавая данным фрагментам важнейшее значение.

Детективный жанр проявляется во всей своей многогранности, когда герои повествования делают ценные находки.



Обычный след обуви становится важной деталью розыскной деятельности, а огурцы, найденные в лесу, помогают определить не только сорт овоща, но и продумать план действий противника. На первый взгляд простой след от сапога акцентирует внимание читателя и на массовом пошиве данной обуви, и на индивидуальных дефектах износа, степени свежести следа. Таким образом, читая книгу, мы можем почувствовать себя на мгновение причастными к деятельности разведки, словно находимся рядом и совместно анализируем.



Находки розыскников показывают простому обывателю методику работы органов СМЕРШ. Данная аббревиатура обозначает сокращение от исходного словосочетания «смерть шпионам» и представляет собой название контрразведывательных организаций Советского Союза.

Важнейшей функцией фактологической составляющей романа является создание безоговорочной достоверности.

Усилению художественной неопровержимости фактов служат списки документов, гриф секретности, цитаты из протоколов, выделенные в одну главу «Письма 1944 года». В ходе своих рассуждений Алехин часто использует привычные формулы и речевые штампы сотрудника советской разведки.

Официально-деловая лексика разведчиков подчеркивает нахождение на службе даже в тылу на лесной поляне.



Произведение содержит множество словесных реконструкций военного времени и фронтового быта. Особо стоит отметить слог В. О. Богомолова. Довольно лаконично и просто он строит диалоги героев, описывает рабочие моменты, повседневность. Фронтовая «полуторка» исправно служит разведчикам на маршруте следования, а землянки становятся неотъемлемой частью жизни не только фронтовиков, но и мирных людей.



В ходе исследования удалось установить, что факты и документы, приведенные в романе помогают читателю почувствовать дыхание военного времени, ощутить пространственно-временную многомерность, прикоснуться к масштабности фронтовой деятельности контрразведки, ощутить истинность характеров и ценность настоящей мужской дружбы.

Литература:

1. Богомолов В. О. Момент истины, Проспект — М., 2022
2. Бессонова Т. М. Документ как часть художественной структуры романа В. О. Богомолова «Момент истины», — М., 2020
3. Некрасова И. В. Расширение границ документального в произведениях новейшей русской литературы — М., 2016

Деревенская проза И. А. Бунина: особенности художественного мира и многоплановость духовного опыта

Шеламова Юлия Игоревна, учитель русского языка и литературы
МБОУ Лицей № 10 г. Белгорода

«Бунин — по времени последний из классиков русской литературы, чей опыт мы не имеем права забывать... — писал А. Твардовский.

Бунин постепенно утверждал свое самобытное место в художественной жизни России. Он был признан кругом реалистов: в 1903 году Академия наук присудила ему Пушкинскую премию за «Листопад» и «Песнь о Гайавате».

В литературной жизни России писатель занял перво-степенное место в десятилетия XX века, когда вышли в свет его повести «Деревня», «Суходол» и «крестьянские» рассказы — «Ночной разговор», «Веселый двор», «Захар Воробьев», «Игнат», «Иоанн Рыдалец» и др. Повесть «Деревня» (1910) с момента ее опубликования и до последнего времени вызывает немало споров среди критиков и литературоведов.

Сам Бунин писал о том, что после появления повести, его в чем только ни обвиняли, называя писателя «пришлым интеллигентом» для деревни.

«Мрак и грязь — и в физической, и в умственной, и в нравственной жизни, — вот все, что видит Бунин в современной деревне» [10, с. 325–326]. Критик В. В. Воровский в своей статье «И. А. Бунин» приходит к следующему заключению: «<...> очевидно, Бунин дал нам не всю «деревню», обрисовал ее не со всех сторон, заглянул не во все ее уголки <...> Но зато в той части, которую он ограничил свой рассказ, он дал яркую и правдивую картину быта падающей, нищающей деревни, старой деревни» [10, с. 332–333].

В точке зрения В. Воровского отражена позиция критика-революционера, для которого чрезвычайно важным было найти в творчестве крупных и честных художников воплощенные в образе мысли об искрах революционного протеста, которые не смогла загасить реакция. Отсюда несколько половинчатая оценка повести В. Воровским.

Повесть «Деревня» (1910) сразу же по выходе в свет стала событием художественно-эстетической жизни России, вызвала бурную реакцию литературной общест-венности, многочисленные отклики «справа» и «слева».

Первым, кто понял значение этого произведения и его место в истории русского реализма, был Горький, возвра-щавшийся к мыслям о «Деревне» в разные годы и много раз. Повесть поразила и взволновала его редкостной кра-сотой и силой бунинской прозы.

Других современников И. А. Бунина повесть «Деревня» поразила своей неожиданностью. Удивительным, непри-вычным показалось вытеснение лирической прозы бес-страстным, жестоким реализмом.

Не обошли повесть вниманием и современные иссле-дователи литературного процесса. О ней писали в своих книгах И. Альберт, В. Афанасьев, Г. Благасова, А. Волков, Н. Кучеровский, Ю. Мальцев, О. Михайлов, А. Нинов, Л. Смирнова и др.

В ряде статей была предпринята попытка установления сравнительно-исторических параллелей деревни И. А. Бунина и писателей-классиков (Г. Спивак сравнивала с де-ревней Л. Толстого, В. Гвоздей — Чехова) или современ-ников автора «Деревни». О своеобразии стиля повести писали в наше время И. Гайзер, П. Забелин, О. Михайлов, но при этом все богатство содержания в единстве идей-но-образного анализа поэтики не получило полного осве-щения в литературе. Кроме того, каждая новая эпоха высвечивает все большее, ранее неизвестные глубины по-вести И. А. Бунина.

Тематически произведения Бунина очень различны. Но особой нитью в творчестве И. А. Бунина проходит тема умирания русской деревни. Своего рода итоговым про-изведением, в котором наиболее полно раскрывается эта тема, является, конечно, повесть «Деревня». Но созданию

этого широко эпического полотна способствовали написанные ранее произведения.

Еще в конце 1890-х — начале 1900-х годов Бунин напряженно исследовал русскую действительность, искал в ней достойные начинания. В процессе такого поиска созданы «Антоновские яблоки», «Сосны», «Мелитон», «Птицы небесные». В этих произведениях легко обнаружить мотив «сиротеющей» русской деревни.

В творчестве Бунина 1890–1900-х годов в достаточной степени определились черты его реализма. Писателя остро интересовало мироощущение разных социальных слоев: крестьян, разночинной интеллигенции, помещиков, соотношение их опыта, его истоки и перспективы. Поэтому авторский взгляд был направлен не столько на конкретные человеческие отношения, сколько на внутреннее состояние личности. Многие характерные особенности прозы Бунина сложились под воздействием такого поиска.

В большинстве рассказов герои стремятся в той или иной форме осознать какие-то вечные вопросы бытия. Эти поиски не отстраняют их от реальной действительности, поскольку именно она порождает взгляды, чувства персонажей. Художник проверяет свое отношение к существу, проникая в глубины душ разных людей. Вот почему так органично вплетаются в повествование (или становятся ведущими в лирических жанрах) раздумья самого писателя, укрупняющие план постижения связей между текущим и прошлым, конкретно-временным и всепопальным, национальным и общечеловеческим.

В картинах народного возмущения, в описаниях стихийных бунтов русских мужиков («Деревня») Бунина более всего будет волновать психологическая и нравственно-этическая сторона в поведении мужика и мещанина, и в то же время объяснение этим явлениям он будет искать в социально-политических и природно-экономических условиях русской жизни. Бунин вынашивал замысел повести о судьбах России, ее народа, ее культуры.

Для того, чтобы смысл произведения не был размыт, для сохранения его исторической и художественной ценности, нужно пытаться приблизиться к авторской программе понимания, которая, безусловно, существует в каждом произведении. В статье О. В. Солоухиной рассматривается эволюция мировоззрения Бунина-художника и отражение нравственно-философских взглядов в его творчестве. Именно поэтому данная работа заинтересовала нас и легла в основу наших рассуждений по поводу особенностей мировосприятия Бунина 1910-х гг.

Еще в ранней юности Ивана Бунина больше интересовали тайны человеческого бытия вообще. Краткость, хрупкость, незащищенность человеческой жизни потрясают чуткую душу. Это не могло не отразиться в творчестве И. А. Бунина.

Ранний Бунин — это путь к самому себе. Его рассказы довольно великие по объему, в них обилие риторических конструкций, философские вопросы обращены непосредственно к читателю. В ранних рассказах — заложены все образы, которые были развиты впоследствии. Но по-

степенно записки писателя расширяются, наполняются духом иных философских подтем, в особенности буддийского Востока.

Вероятно, толчком обращения к буддизму послужило увлечение молодого Бунина толстовством и Толстым, воззрения которого были близки индийской философии. Бунин, как можно судить по произведениям и архивным материалам, воспринимал буддизм со специфически художнической точки зрения, выбирая и используя все наиболее близкое его натуре, мировосприятию.

В 1921 году Бунин открыл один, может быть, самый сокровенный, секрет своего искусства. Он себе сказал: «Я жажду жить и живу не только своим, настоящим, но и своей прошлой жизнью и тысячами чужих жизней, современным мне и прошлым всей истории всего человечества со всеми странами его» [7, с. 386].

Однако его раздумья о судьбах мира активизировались под влиянием всей жизни и, конечно, тех событий в России, которые произошли в 1905 году и поразили писателя.

Бунин увидел в революции только бессмысленные погромы и кровопролития. Развитие человечества Бунин представлял как смену «кругов» культуры, обновление ее связывал с духовным подъемом народов. В этой классовой борьбе он заметил лишь разрушения, угрозу всему, ранее созданному, именно поэтому некоторым языком «Деревни» кажется жестким и злым.

В произведениях 1910-х годов заметно приглушение авторского пафоса, значительное уменьшение лирико-публицистических отступлений, что так часто встречалось в ранних рассказах. Все идеи и мысли выражаются только через поступки героев. Объем рассказов этого периода стягивается, они превращаются в притчу о судьбах людских. Действительность — Россия, деревня, уездный город.

Изменилось авторское видение мира. В произведениях 1910-х годов Бунин не дает своим героям права и свободы выбора, они не испытывают нравственных мучений и сомнений, столь знакомых нам по русской литературе, поэтому действие не добавляет новых штрихов к такому пониманию души героя или хотя бы смысла его поведения. Все герои Бунина несут в себе чувство своего пути: свершается только то, что должно свершиться. Именно в этом кроется своеобразие поэтики произведений Бунина этого периода.

Национальный характер, национальное видение мира, отражающееся в произведении, так же, как и этико-философские взгляды писателя, складываются под влиянием комплекса причин, среди них — глубокий интерес к культурам других стран и народов. Но нельзя забывать о том, что И. Бунин — глубоко национальный писатель.

Таким образом, своеобразие мировосприятия И. А. Бунина 1910-х гг. включает в себя несколько истоков, которые и нашли свое отражение в содержании и поэтике произведений этого периода. К этим истокам относится: исконно национальное видение мира писателем, проникновенное

знание русской истории, литературы, фольклора; обращение к культурам других стран и народов — буддизм; увлечение молодого писателя толстовством и Толстым; события 1905г., произошедшие в России.

Литература:

1. Альберт, И. С. Повесть И. А. Бунина «Деревня» в аспекте жанровой специфики / И. С. Альберт // И. А. Бунин и русская литература конца XX века: По материалам Междунар. научн. конф., посвящ. 125-летию со дня рождения И. А. Бунина, 23–24 окт. / Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: Наследие, 1995. — С. 16–36.
2. Афанасьев, В. Н. И. А. Бунин. Очерк творчества / В. Н. Афанасьев. — М.: Просвещение, 1966. — 384 с.
3. Благасова, Г. М. Иван Бунин: Жизнь. Творчество. Проблема метода и поэтики / Г. М. Благасова. — М. — Белгород: Изд-во БелГУ, 1997. — 162 с.
4. Благасова, Г. М. О ритмико-мелодическом строе и стиле повести И. А. Бунина «Деревня» / Г. М. Благасова // Проблемы метода, жанра и стиля в русской литературе: Межвуз. сб. научн. трудов. — М.: Изд-во МГОПУ, 1997. — кн.5. — 194 с.
5. Благасова, Г. М. Романтические тенденции в творчестве И. А. Бунина рубежа веков / Г. М. Благасова // Бунин и русская культура: Тезисы межвуз. научн. конференции, посвященной 120-летию со дня рождения И. А. Бунина. — Елец, 1990. — С. 22–23.
6. Богданова, О. Ю. Встреча с творчеством И. А. Бунина в школе / О. Ю. Богданова // Литература в школе. — 1999. — № 7 — С. 69–74.
7. Бунин, И. А. Собрание сочинений в девяти томах. Том второй. Повести и рассказы 1890–1909 / И. А. Бунин. — М.: Художественная литература, 1965. — 527 с.
8. Бунин, И. А. Деревня / И. А. Бунин // Бунин И. А. Собрание сочинений: в 9 томах. Т. 3. — М.: Художественная литература, 1965. — С. 12–132.
9. Волков, А. В. Проза Ивана Бунина. / А. В. Волков. — М.: Моск.рабочий, 1969. — 447с.
10. Воровский, В. В. И. А. Бунин // Воровский В. В. Литературно-критические статьи. — М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1956. — С. 324–334.
11. Карпов, И. П. Проза Ивана Бунина: Книга для студентов, преподавателей, аспирантов, учителей. / И. П. Карпов. — М.: Флинта: Наука, 1999. — 336 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 10 (613) / 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 18.03.2026. Дата выхода в свет: 25.03.2026.

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.