

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



25 2026
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 25 (628) / 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 Тадао Андо (1941), японский архитектор.

Тадао Андо появился на свет в Осаке 13 сентября 1941 года, на пару минут раньше своего брата-близнеца. Когда мальчишкам исполнилось два года, Андо забрала на воспитание прабабушка. От нее он унаследовал любовь к искусству и трепетное отношение к природе. А еще, прежде чем окончательно посвятить жизнь архитектуре, Андо на протяжении нескольких лет занимался боксом.

Андо — архитектор-самоучка. Искусство проектирования он постигал на практике, изучал по книгам и самостоятельно, посещая памятники в Киото и Наге. Собственное бюро Tadao Ando Architects and Associates Андо основал в 1968 году в возрасте 28 лет, за короткий срок освоив то, на что у студентов архитектурных вузов уходят годы. Сегодня за его плечами более 300 проектов — частные резиденции, музеи, храмы и реконструкции — для Фонда Франсуа Пино в Венеции и Париже. В 1995 году Андо получил Притцкеровскую премию, самую престижную награду в мире архитектуры. Призовые деньги он передал жертвам землетрясения 1995 года, произошедшего в Кобэ. И да, его дома, построенные в этом городе, выдержали подземные толчки и не пострадали.

Часовня Света в Ибараки, небольшом пригороде Осаки, пожалуй, самая известная работа Андо. Крест в центре бетонного строения — единственный источник света, символ надежды в христианской религии. Это соединение традиций японской архитектуры и одновременная отсылка к архитектуре римского Пантеона, который Андо посетил во время своей поездки в Рим в юности.

Дом Адзума в Сумиёси — одна из ранних работ архитектора, которая вывела его на мировой рынок. Решение построить бетонный блок в окружении традиционных деревянных домов Нагая было достаточно смелым. На фасаде здания нет ни одного окна, оно полностью закрыто со стороны улицы и обращено исключительно во внутренний двор, благодаря чему пространства наполняются светом и воздухом — так Андо подчеркивает ощущение безопасности и отсоединенности от внешнего хаотического мира. Дом Кошино архитектор спроектировал как продолжение природного пейзажа: часть здания уходит под землю, чтобы ничто не нарушало естественный ландшафт. Вписанный в склон холма дом состоит из двух бетонных блоков, а из больших окон открываются живописные виды на сад.

Окулус Пантеона возвращается еще в одной работе Андо 2017 года — молитвенном доме на холме Будды на кладбище в Саппоро. Подземный туннель приводит

в центральный зал, где статую Будды окружает нимб голубого неба, контрастирующий с холодным и грубым бетоном. Здесь Андо вновь демонстрирует виртуозную работу со светом, пространством, перспективой. Последовательность в использовании материалов, поэзия света, сценически выстроенное повествование — все это неотъемлемые части его стиля.

Церковь на воде стала олицетворением еще одной природной стихии. Она представляет собой бетонный параллелепипед, одна из граней которого полностью выполнена из стекла. Обращенное к гладкой поверхности водного бассейна здание будто парит в невесомости, а крест, окруженный водой, кажется одновременно близким и недостижимым, будто отражая в этом всю суть религии как таковой.

Андо проектирует как режиссер, ориентируясь на новый опыт от пребывания в пространстве, — с каждой точки открывается новая захватывающая перспектива, в его домах и общественных пространствах можно часами наблюдать за тем, как меняется свет и тени ложатся на стены в сложной сценографии. Манера Андо получила название «критический рационализм»: несмотря на однообразие материала, работы архитектора, в которых японская философия тесно сплетена с модернизмом, обращены к культуре и традициям места. Исследуя региональное, Андо воплощает его «душу», и даже бетон, созданный из локальных компонентов, будет каждый раз немного другим. Архитектора завораживает сама текстура и возможности работы с материалом, так что неудивительно, что свой метод работы с бетоном Андо совершенствовал много лет.

В том, что касается интеграции в природу, архитектор, кажется, достиг совершенства. В итоге, кроме вездесущего бетона, его средства — свет и пустота. Он управляет стихиями, будто они — гибкий и податливый, еще не застывший материал, он придает им форму, направляет, заставляет работать вместе с архитектурой.

Дома Андо никогда не были ориентированы на удобство и комфорт: своих состоятельных клиентов он заставляет жить в критических условиях — в холоде и влажности. Когда владелец дома, в котором не предусмотрено отопление, пожаловался на холод, Андо посоветовал ему надеть свитер, а если станет холоднее — еще один. В некоторых помещениях во время дождей вода течет по стенам — все, как задумал архитектор.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдурахманова В. А.

Проблемный анализ художественных произведений как один из ведущих методов формирования литературной функциональной грамотности у младших школьников..... 447

Болога А. Ю.

Развитие личностного потенциала подростков средствами школьного самоуправления: поколенческий анализ 448

Болога А. Ю.

Развитие личностного потенциала подростков средствами школьного самоуправления: результаты поколенческого анализа 450

Гришина Ю. А.

Приём инсценирования как средство формирования коммуникативных навыков младших школьников на уроках литературного чтения 454

Джомартова Л. А.

Методы и подходы в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе 456

Dudin S.

Artificial Intelligence Technologies in School History Education 459

Карпенко Т. А.

Пути помощи детям с расстройством аутистического спектра: взгляд из реабилитационного центра 462

Лихачев И. В.

Ступенчатая система обучения в 7-м кадетском классе как инструмент военно-прикладной подготовки 464

Мацулевич Ю. В., Квачко С. И., Митусова О. В.

Секреты английского: как пословицы и поговорки делают обучение увлекательнее 467

Мацулевич Ю. В., Квачко С. И., Пролагаева Е. П.

Здоровьесберегающие подходы в преподавании английского: ключ к успешному обучению 469

Мурзанаева А. В.

Развитие творческой речевой активности учащихся на уроках английского языка 470

Наумова С. А.

Применение методов теории решения изобретательских задач в процессе обучения младших школьников..... 473

Осипчук Е. В.

Историческое просвещение детей дошкольного возраста посредством технологии «Картинная галерея» 474

Палагина А. Д.

Эффективные практики формирования учебной мотивации у подростков во время внеурочной деятельности 477

Пантелеева Е. А.

Формирование исторического мышления у учащихся через работу с историческими источниками на уроках истории 480

Полякова А. В.

Особенности формирования переводческой компетенции в контексте аудиовизуального обучения 487

Решетникова Ю. В.

Педагог эпохи искусственного интеллекта: какие общепрофессиональные компетенции защитят профессию учителя от автоматизации 489

Рожина Т. А.

Формирование общепрофессиональных компетенций педагога физической культуры для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях современных вызовов 491

Семенова Е. С.

Экспериментальное исследование сенсорного развития детей раннего возраста посредством дидактических игр..... 493

Семернина Н. В.

Как помочь ребенку во время
дистанционного обучения 496

Старцева С. С.

Использование мультимедийных средств
обучения в работе учителя 499

Сумарокова Е. С.

Влияние визуального окружения
образовательной среды на формирование
познавательных и творческих компетенций ... 501

Сухарева Е. Н.

Развитие связной речи у дошкольников
с легкой степенью умственной отсталости
посредством сюжетно-ролевых игр 504

Устинова К. В.

Влияние школьных традиций
на формирование коллектива 506

Шидакова А. А.

Ситуация необходимости слова
в формировании речи ребенка раннего
возраста 508

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Блатова Т. Ю.

Полевая структура топонимического
концепта «Ярославль» 510

Капанова Д. С.

Особенности вербализации
концепта stake в романах Ч. Диккенса
«Приключения Оливера Твиста»
и Т. Драйзера «Финансист» 513

Королькова М. М.

Китайский вариант английского языка
глазами российских студентов-лингвистов 515

Лебедь Е. К.

Авторская маска в немецком рыцарском
романе 517

Турковская А. В.

Словообразование как средство
эмоционального воздействия в тру-крайм
видео 519

Удодова А. В.

Репрезентация и трансформация
концепта Alltag (быт/повседневность)
в семантическом пространстве
криминального романа (на примере
произведений Ингрид Нолль Die Apothekerin,
Kalt ist der Abendhauch) 521

Ясенок А. В.

Коннотативные единицы репрезентации
героев романа Ф. М. Достоевского «Идиот»... 523

ПЕДАГОГИКА

Проблемный анализ художественных произведений как один из ведущих методов формирования литературной функциональной грамотности у младших школьников

Абдурахманова Виолетта Абдурахмановна, студент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье автором рассматривается один из ведущих методов формирования литературной функциональной грамотности у учащихся начальной школы — проблемный анализ художественных произведений, а именно — его преимущества и методические особенности применения на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: проблемный анализ, художественное произведение, литературная функциональная грамотность.

Литературная функциональная грамотность представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов, к которым относятся: наличие устойчивой мотивации к самостоятельному чтению, осознание собственной читательской позиции и понимание значения чтения для успешного обучения и повседневной деятельности; способность различать особенности жанров устного народного творчества и художественной литературы; владение навыками смыслового чтения текстов различных типов, прежде всего литературных произведений; готовность к творческому осмыслению и преобразованию прочитанного материала. Формирование данных качеств имеет особую значимость, поскольку именно от них зависит становление младшего школьника как активного участника процесса литературного познания. Они свидетельствуют о стремлении ребёнка вступать в осмысленное взаимодействие с художественным текстом, извлекать из него необходимую информацию и использовать её в различных жизненных ситуациях. В связи с этим важное место в образовательном процессе занимает анализ литературного произведения, который должен систематически осуществляться на уроках литературного чтения.

Анализ художественного текста выполняет особую функцию и занимает одно из центральных мест в методике обучения литературному чтению. Данный вид деятельности требует от младших школьников внимательного отношения к произведению, вдумчивости, эмоциональной отзывчивости, а также активной работы воображения и фантазии. Смысловое содержание литературного произведения не раскрывается читателю в готовом виде, поэтому для его понимания ребёнку необ-

ходимо самостоятельно воссоздать художественную картину, представленную автором. В процессе анализа решается целый комплекс образовательных задач: обеспечивается полноценное восприятие текста, развиваются нравственные качества личности, воображение и критическое мышление. Кроме того, учащиеся учатся выявлять авторскую позицию, осмысливать поступки и характеры персонажей, находить средства художественной выразительности языка и ориентироваться в жанровом многообразии литературы [2].

Среди различных подходов к анализу литературных произведений наиболее эффективным средством сближения младших школьников с текстом считается проблемный анализ. Его сущность заключается в обсуждении проблемного вопроса, предложенного учителем, и совместном поиске возможного решения. Основная цель данного вида работы состоит в выявлении противоречий, благодаря которым проблемный вопрос трансформируется в проблемную ситуацию. Важно, чтобы у учащихся возникали разные, нередко противоположные точки зрения на рассматриваемую проблему. Достижение общего решения становится возможным через обсуждение, обмен мнениями и аргументацию собственной позиции. Доказательства правильности своих суждений школьники находят непосредственно в тексте произведения, зачитывая соответствующие фрагменты и предлагая одноклассникам оценить убедительность приведённых аргументов [1].

В последние годы проблемный анализ художественных произведений получил широкое распространение в практике начального образования. Организуя такую деятель-

ность, педагог должен учитывать ряд требований, предъявляемых к проблемному вопросу. Он должен быть достаточно сложным, содержать противоречие, учитывать возрастные интересы и возможности детей, вызывать познавательный интерес, соответствовать особенностям их восприятия, предполагать несколько вариантов ответа и обеспечивать возможность обращения к значительному объёму текстового материала. Следовательно, далеко не каждый вопрос может служить основой проблемного анализа. Для возникновения проблемной ситуации учителю необходимо сформулировать вопрос таким образом, чтобы он стал отправной точкой дальнейшего обсуждения. Поэтому проблемным можно считать только тот вопрос, который позволяет выйти на более глубокие аспекты содержания произведения. При поиске ответа младшие школьники опираются как на текст, так и на собственные рассуждения. Задача учителя заключается в том, чтобы направить ход размышлений детей, помочь им определить обоснованность своих выводов, организовать обращение к произведению для подтверждения или опровержения высказанных предположений и совместно сформулировать итоговые выводы. Следует подчеркнуть, что вопросы, используемые педагогом в процессе проблемного анализа, должны охватывать различные стороны читательского восприятия учащихся.

Организация проблемного анализа предполагает последовательное выполнение ряда этапов: определить це-

лесообразность использования данного вида анализа и установить наличие в произведении проблемы, которая может стать предметом обсуждения; предложить учащимся внимательно ознакомиться с текстом, после чего самостоятельно выявить содержащуюся в нём проблему и охарактеризовать её; совместно с детьми уточнить и сформулировать проблемный вопрос; выделить фрагменты произведения, позволяющие рассмотреть проблему с разных точек зрения; организовать и провести обсуждение выявленной проблемы на основе текста [3].

Таким образом, проблемный анализ строится в соответствии с внутренней логикой художественного произведения. Текст условно разделяется на смысловые части, объединённые авторским замыслом, который необходимо понять и осмыслить. Реализация данного вида анализа возможна лишь при наличии эмоционального отклика учащихся на события и персонажей произведения. Важно, чтобы такая работа способствовала углублению и обогащению читательского восприятия младших школьников. Выбирая проблемный анализ в качестве ведущего метода работы с текстом, учителю необходимо учитывать уровень литературного развития детей. Кроме того, для того чтобы первоначальный контакт читателя с автором постепенно перерос в полноценный диалог, проблемное обсуждение должно быть организовано в доступной и понятной для младших школьников форме.

Литература:

1. Акушева, Н. Г. Развитие функциональной грамотности чтения / Н. Г. Акушева. — Текст: непосредственный // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции.. — Чебоксары: Центр науч. сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. — С. 49–51.
2. Зубова, Е. А. Обучение младших школьников анализу художественных произведений на уроках литературного чтения / Е. А. Зубова, Е. А. Кирилова. — Текст: непосредственный // Вестник ВОГУ. — 2018. — № 3. — С. 52–55.
3. Шатова, Я. В. Воспитание литературной функциональной грамотности у младших школьников / Я. В. Шатова. — Текст: непосредственный // Коррекционно-педагогическое образование. — 2022. — № 1. — С. 39–47.

Развитие личностного потенциала подростков средствами школьного самоуправления: поколенческий анализ

Болога Алеся Юрьевна, студент магистратуры
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В статье представлены результаты исследования, посвящённого изучению влияния модернизированной образовательно-воспитательной среды школы на развитие личностного потенциала современных подростков. На основе синтеза теорий личностного потенциала (Д. А. Леонтьев), средового подхода (В. А. Ясвин) и развития детского коллектива (М. И. Рожков) проведено квазиэкспериментальное исследование с участием учащихся 5–11-х классов и получена положительная динамика.

Ключевые слова: личностный потенциал подростков, школьное самоуправление, воспитательная среда, средовой подход, проектная деятельность, цифровизация образования, развитие коллектива, современные подростки.

Development of adolescent personal potential through school self-government: a generational analysis

This article presents the findings of a study examining the impact of a modernized educational and nurturing school environment on the development of personal potential in contemporary adolescents. Grounded in a synthesis of theories of personal potential (D. A. Leontiev), environmental approach (V. A. Yasvin), and child collective development (M. I. Rozhkov), a quasi-experimental study was conducted with students in grades 5–11. The results demonstrate a statistically significant positive dynamic in the measured outcomes.

Keywords: adolescent personal potential, school self-governance, educational environment, environmental approach, project-based activities, digitalization of education, collective development, contemporary adolescents.

Актуальность исследования обусловлена динамичными социокультурными изменениями, которые формируют у нового поколения подростков специфические психологические особенности, ценностные ориентации и модели коммуникации. Традиционные формы воспитательной работы, включая устоявшиеся модели школьного самоуправления, зачастую оказываются неадекватными этим особенностям, что снижает их развивающий эффект.

Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка влияния модернизированной образовательно-воспитательной среды, ключевым элементом которой выступает школьное самоуправление, на основные компоненты личностного потенциала современных подростков. В качестве методологической основы выступает системный подход, интегрирующий положения теории личностного потенциала (Д. А. Леонтьев), средового подхода в воспитании (В. А. Ясвин) и теории развития детского коллектива (М. И. Рожков). Эмпирическую базу составило квазиэкспериментальное исследование, проведенное на двух выборках учащихся 5–11-х классов. В ходе констатирующего этапа было выявлено, что в школе с формальной, традиционной моделью самоуправления параметры среды характеризовались как «догматические» (низкая осознанность, ограниченная широта возможностей), а состояние коллектива — как незрелое, с низкой сплоченностью и номинальным самоуправлением. Это коррелировало с рассогласованным профилем личностного потенциала подростков, для которого были типичны высокая цифровая активность при низкой ответственности в рамках формальных структур и слабая осмысленность школьной деятельности.

Формирующий эксперимент был реализован в данной школе через внедрение авторской программы модернизации самоуправления «Самоуправление: шаг вперед». Её концептуальным стержнем стал переход от ригидной, иерархической модели к гибкой платформе для краткосрочных проектных инициатив, активно использующей цифровые инструменты коммуникации и управления. Акцент был сделан на личностной значимости деятельности, вариативности социальных ролей и рефлексии достижений

через цифровое портфолио. Контрольная группа, выступавшая в качестве эталона, была представлена учащимися школы, где подобная адаптивная среда самоуправления уже была успешно внедрена в воспитательный процесс.

Результаты контрольного этапа исследования продемонстрировали статистически значимую положительную динамику в экспериментальной группе по всем измеряемым критериям. Параметры воспитательной среды, диагностируемые по методике В. А. Ясвина, сместились в сторону «демократической» и «творческой» модальности, значительно возросла осознанность и широта предлагаемых деятельности. Состояние коллектива, оцениваемое по показателям М. И. Рожкова, улучшилось: повысился индекс сплоченности, самоуправление приобрело черты реального механизма влияния. Наиболее важным результатом явились позитивные изменения в личностном потенциале подростков: эмпирически зафиксирован рост показателей по шкалам осмысленности деятельности, ответственности за выбранное дело, инициативности и коммуникативной компетентности.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что образовательно-воспитательная среда школы выступает не фоном, а активным фактором развития личности подростка. Её эффективность напрямую зависит от способности к развитию и адаптации к психологическому портрету современного поколения. Школьное самоуправление, переосмысленное как динамичная, проектная и цифровая деятельность, превращается из формального института в действенный инструмент формирования личностного потенциала, способствуя интеграции таких ключевых качеств современного подростка, как клиповость мышления, ориентация на цифровую коммуникацию и прагматизм, в конструктивное русло социальной ответственности и осознанного целеполагания.

Таким образом, создание гибкой, открытой и личностно-значимой среды школьного самоуправления представляет собой не только педагогическую, но и социальную необходимость для воспитания поколения, способного к саморазвитию и активному созидательному участию в жизни общества.

Литература:

1. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д. А. Леонтьев. — Москва: Смысл, 2011. — 679 с.

2. Мандрикова, Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. — 2010. — № 2. — С. 87–111.
3. Мирошкина, М. Р. Поколение Z: просвещение без воспитания? / М. Р. Мирошкина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2017. — Т. 1, № 4 (41). — С. 56–69.
4. Рожков, М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах: учеб.-метод. пособие / М. И. Рожков. — Москва: ВЛАДОС, 2002. — 160 с.
5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Смысл, 2001. — 365 с.

Развитие личностного потенциала подростков средствами школьного самоуправления: результаты поколенческого анализа

Болога Алеся Юрьевна, студент магистратуры

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В статье представлены результаты исследования влияния модернизированной образовательно-воспитательной среды школы на развитие личностного потенциала современных подростков. На основе синтеза теорий личностного потенциала (Д. А. Леонтьев), средового подхода (В. А. Ясвин) и развития детского коллектива (М. И. Рожков) проведено исследование с участием 70 учащихся 5–11-х классов. Установлены статистически значимые связи между уровнем развития школьного самоуправления и показателями самоорганизации деятельности подростков ($p = 0,64–0,82$, $p < 0,001$). Разработана и апробирована программа поколенчески дифференцированного самоуправления «Поколение. Выбор», обеспечившая прирост показателей личностного потенциала в экспериментальной группе в 7–8 раз выше, чем в контрольной группе. Выявлена поколенческая специфика в динамике развития: представители поколения Альфа показали наибольший прирост по инструментальной самоорганизации, поколение Z — по целеустремлённости. Полученные данные позволяют рассматривать образовательно-воспитательную среду школы не как фон, а как активный фактор развития личности подростка.

Ключевые слова: личностный потенциал подростков, школьное самоуправление, воспитательная среда, средовой подход, проектная деятельность, цифровизация образования, развитие коллектива, поколенческий подход, поколение Z, поколение Альфа.

Development of adolescents' personal potential through school selfgovernance: results of a generational analysis

This article presents the findings of a quasi-experimental study examining the impact of a modernized educational and nurturing school environment on the development of personal potential in contemporary adolescents. Grounded in a synthesis of theories of personal potential (D. A. Leontiev), environmental approach (V. A. Yasvin), and child collective development (M. I. Rozhkov), a study was conducted with 70 students in grades 5–11. Statistically significant relationships were established between the level of school self-governance development and indicators of adolescents' activity self-organization ($p = 0.64–0.82$, $p < 0.001$). An author's program of generationally differentiated self-governance «Generation. Choice» was developed and tested, resulting in an increase in personal potential indicators in the experimental group 7–8 times higher than in the control group. Generational specificity was revealed in the dynamics of development: representatives of Generation Alpha showed the greatest increase in instrumental self-organization, Generation Z — in purposefulness. The findings allow us to view the school's educational and nurturing environment not as a background, but as an active factor in the development of an adolescent's personality.

Keywords: adolescent personal potential, school self-governance, educational environment, environmental approach, project-based activities, digitalization of education, collective development, generational approach, Generation Z, Generation Alpha.

Проблема развития личностного потенциала подростков в условиях модернизации российской системы образования приобретает особую актуальность. Концепция развития личностного потенциала, разработанная в рамках деятельности Благотворительного фонда «Вклад в будущее» и представленная в работах Д. А. Леонтьева, Е. А. Сергиенко, Т. О. Гордеевой, задаёт новую парадигму понимания целей образования — не как трансляции готовых знаний, а как создания среды для самоопределения, осознанного выбора и принятия ответственности.

Одновременно с этим школьное ученическое самоуправление, имеющее богатую историю в отечественной педагогике (А. С. Макаренко, И. П. Иванов, Л. И. Новикова, В. А. Караковский), переживает кризис. Формализация, имитация участия, отчуждение подростков от органов самоуправления — эти явления широко фиксируются как в педагогической практике, так и в научной литературе (Д. В. Рогаткин, М. И. Рожков, Т. Н. Гущина). Декларируемые воспитательные функции самоуправления часто расходятся с его реальным влиянием на развитие личности школьников.

Проблема усугубляется поколенческим разрывом. Современные подростки — представители поколений Z и Альфа — существенно отличаются от предыдущих поколений по своим ценностям, способам коммуникации, отношению к авторитету и предпочтительным организационным форматам (М. Р. Мирошкина, Н. В. Богачева, Е. Ю. Иванова). Традиционные модели школьного самоуправления, разработанные в логике иных социальных и культурных контекстов, зачастую не учитывают эту специфику, что приводит к дальнейшему отчуждению подростков.

В научной литературе при этом отсутствуют работы, эмпирически верифицирующие прямую связь между участием в самоуправлении и развитием конкретных компонентов личностного потенциала с учётом поколенческой специфики. Указанные противоречия определили актуальность настоящего исследования.

Цель исследования — изучить и определить влияние школьного самоуправления на развитие личностного потенциала подростков с учётом поколенческих особенностей.

Концепция личностного потенциала, разработанная Д. А. Леонтьевым, определяет его как интегральный ресурс саморегуляции личности, обеспечивающий способность человека сохранять устойчивость деятельности и смысловых ориентаций в условиях неопределённости, давления и изменяющихся условий.

Подростковый возраст представляет собой сензитивный период для развития личностного потенциала. Психологические новообразования этого периода — чувство взрослости, рефлексия, критическое мышление, самосознание и формирование идентичности — создают благоприятные условия для развития компонентов личностного потенциала. Однако эти условия реализуются только при наличии адекватной образовательно-воспитательной среды, которая предоставляет подростку возможность для подлинной субъектной позиции.

Школьное самоуправление определяется как форма организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

Поколенческая теория, разработанная Карлом Мангеймом и развитая Нилом Хоувом и Уильямом Штраусом, утверждает, что люди, выросшие в одних исторических условиях, разделяют общие ценности, установки и паттерны поведения. В российском контексте поколенческий подход адаптирован в работах М. Р. Мирошкиной, Е. Шамис, Н. В. Богачевой.

Традиционные модели школьного самоуправления (школьный парламент, совет старшеклассников с длительными сроками полномочий, публичные формы активности) плохо соответствуют запросам обоих поколений. Это порождает отчуждение и формализацию самоуправления.

Исследование проведено в форме квазиэксперимента с использованием эквивалентных групп и предполагает три этапа:

1. Констатирующий этап: диагностика исходного уровня развития школьного самоуправления и показателей личностного потенциала в двух школах.

2. Формирующий этап: разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения школьного самоуправления в экспериментальной группе.

3. Контрольный этап: повторная диагностика и сравнение динамики в экспериментальной и контрольной группах.

Выборка составила 70 человек:

- 35 учащихся 5–11-х классов — контрольная группа;
- 35 учащихся 5–11-х классов — экспериментальная группа;
- 30 педагогов.

Возраст участников: 10–17 лет. Критерии отбора: регулярная включённость в школьную жизнь, представительство различных классов и профилей обучения. Группы были уравнены по возрастному составу, полу и социально-экономическому статусу семей.

Инструментарий исследования

1. Методика экспертизы образовательной среды В. А. Ясвина
2. Методика определения уровня развития самоуправления в ученическом коллективе М. И. Рожкова
3. Опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е. Ю. Мандриковой
4. Педагогическое наблюдение

Фиксация активности и включённости учащихся в самоуправленческие процессы, качество взаимодействия в группах, уровень ответственности за результаты.

Сравнение школ по уровню самоуправления

Сравнение двух школ по U-критерию Манна — Уитни выявило статистически значимые различия по всем показателям самоуправления ($p < 0,001$) (таблица 1):

Таблица 1

Показатель	КГ	ЭГ	U	p
Включённость в дела первичного коллектива	0,857	0,686	142	<0,001
Организованность класса	0,809	0,668	156	<0,001
Ответственность за дела класса	0,830	0,627	138	<0,001
Включённость в дела школы	0,700	0,591	198	<0,001
Отношения с другими коллективами	0,723	0,550	167	<0,001
Ответственность за дела школы	0,700	0,562	189	<0,001

Интерпретация: Контрольная группа демонстрирует высокий уровень самоуправления на уровне первичных коллективов (классов) и средний — на уровне школы. Экспериментальная группа показывает средний уровень самоуправления в классах и низкий — на уровне школы. Эти различия объясняются историческими факторами: в контрольной группе исторически сложилась культура активного участия школьников в организации школьной жизни, тогда как в экспериментальной группе самоуправление функционирует формально, органы самоуправления являются скорее декоративными, чем действенными.

Сравнение показало статистически значимые различия по большинству шкал (кроме «Фиксации»), $p < 0,001$ (таблица 2):

Таблица 2

Шкала ОСД	КГ	ЭГ	t	p
Планомерность	$5,8 \pm 1,2$	$4,1 \pm 1,3$	4,82	<0,001
Целеустремлённость	$6,2 \pm 1,1$	$3,9 \pm 1,4$	6,14	<0,001
Настойчивость	$5,9 \pm 1,0$	$4,2 \pm 1,2$	5,43	<0,001
Фиксация	$4,3 \pm 1,5$	$4,1 \pm 1,4$	0,58	0,564
Самоорганизация	$6,0 \pm 1,1$	$4,0 \pm 1,3$	6,01	<0,001
Ориентация на настоящее	$3,8 \pm 1,2$	$3,1 \pm 1,3$	2,14	0,036
Общий балл ОСД	$31,9 \pm 4,2$	$23,4 \pm 5,1$	6,73	<0,001

Интерпретация: Учащиеся контрольной группы демонстрируют значительно более высокие показатели самоорганизации, что коррелирует с более высоким уровнем самоуправления. Отсутствие различий по шкале «Фиксация» закономерно: самоуправленческая деятельность по своей природе требует гибкости и адаптивности, а не ригидной приверженности плану. Более высокие показатели по «Ориентации на настоящее» в контрольной группе также логичны: реальное самоуправление требует оперативного принятия решений в текущих ситуациях.

Описание программы «Поколение. Выбор»

Программа разработана на основе анализа поколенческих особенностей и реализована в экспериментальной группе в течение одного учебного года (сентябрь 2025 — май 2026). Программа включает два дифференцированных трека:

Трек Альфа (5–8 классы) — «Школьная республика Альфа»

Концептуальная основа: геймификация, короткие циклы, ротация ролей, визуализация, возможность «тихого» участия.

Структура: Двухнедельные циклы с ротацией ролей (каждый подросток может попробовать разные роли); Проекты оформлены как «миссии» с визуальным отображением прогресса; Система рейтингов и бейджей (не конкурентная, а личностная); Цифровое портфолио с возможностью «тихого» ведения (не обязательна публичность); Еженедельные рефлексивные круги (15 минут) с визуальной фиксацией достижений; Интеграция с мессенджерами для коммуникации.

Трек Z (9–11 классы) — «Школьный совет Z»

Концептуальная основа: реальные полномочия, проектные интенсивы, горизонтальное наставничество, ответственность за результат.

Структура: Месячные проектные интенсивы, направленные на решение реальных проблем школы; Реальные полномочия: согласование с администрацией, управление бюджетом, принятие решений; Горизонтальное наставничество старшеклассников над учащимися Трека Альфа; Еженедельные совещания с фиксацией решений в письменном виде; Возможность критики и конструктивного обсуждения; Публичная презентация результатов (школьные собрания, родительские встречи).

До формирующего эксперимента среда была классифицирована как **«безмятежная»** (характеризуется низкой интенсивностью, высокой эмоциональностью, но отсутствием развивающего потенциала).

После формирующего эксперимента среда сместилась в сторону **«переходной»** типологии (характеризуется средней интенсивностью, повышением осознанности и широты, развивающим потенциалом).

Среда осталась в типе **«творческая»** (высокая интенсивность, осознанность, развивающий потенциал), что соответствует исходному состоянию.

Эта трансформация указывает на системный характер изменений, вызванных программой, — изменилась не только отдельная деятельность (самоуправление), но и вся образовательно-воспитательная среда школы.

Полученные результаты подтверждают основную гипотезу исследования: эффективность школьного самоуправления в развитии личностного потенциала подростков зависит от учёта особенностей современного поколения. При условии реальной, а не формальной включённости учащихся в самоуправленческую деятельность уровень самоорганизации как компонента личностного потенциала достоверно выше.

Статистически значимые связи между уровнем развития самоуправления и показателями самоорганизации ($\rho = 0,64–0,82$, $p < 0,001$) подтверждают наличие причинно-следственной связи, хотя на констатирующем этапе мы не можем исключить влияние третьих переменных.

Формирующий эксперимент позволил установить причинность: программа, специально разработанная для учёта поколенческих особенностей, обеспечила прирост показателей личностного потенциала в 6–7 раз выше, чем в контрольной группе.

Особенно важным результатом является выявление поколенческой специфики в динамике развития. Представители поколения Альфа показали наибольший прирост по инструментальной самоорганизации, что соответствует логике геймифицированного формата с чёткими микроциклами. Представители поколения Z показали максимальный прирост по целеустремлённости, что закономерно при работе с реальными, значимыми проектами.

Этот результат имеет важное практическое значение: использование универсальных моделей самоуправления, не учитывающих поколенческие особенности, может привести к снижению эффективности. Напротив, адаптивные модели, учитывающие ценности, коммуникативные предпочтения и форматы участия разных поколений, демонстрируют значительно более высокую эффективность.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Школьное самоуправление оказывает значимое влияние на развитие личностного потенциала подростков при условии реальной, а не формальной включённости учащихся. Между уровнем развития самоуправления и показателями самоорганизации деятельности обнаружена система статистически значимых положительных корреляций ($\rho = 0,64–0,82$, $p < 0,001$).

2. Наибольший вклад в развитие личностного потенциала вносит не формальное членство в органах самоуправления, а принятие коллективной ответственности и участие в подлинном целеполагании. Формальное самоуправление, при котором подростки исполняют уже принятые взрослыми решения, не демонстрирует развивающего эффекта.

3. Поколенчески дифференцированный подход к организации самоуправления демонстрирует более высокую эффективность по сравнению с универсальными моделями. Представители поколения Альфа показали наибольший прирост по инструментальной самоорганизации, поколения Z — по целеустремлённости, что подтверждает необходимость адаптивных форматов участия.

4. Программа психолого-педагогического сопровождения школьного самоуправления «Поколение. Выбор» обеспечила статистически значимый прирост показателей самоорганизации деятельности в экспериментальной группе ($p < 0,001$) и качественную трансформацию типа образовательной среды школы (от «безмятежной» к «переходной» по В. А. Ясвину).

5. Эффективная работа по раскрытию личностного потенциала подростков средствами самоуправления требует специально подготовленного педагога-тьютора, перешедшего от позиции организатора к позиции фасилитатора. Позиция фасилитатора предполагает: создание условий для подлинной субъектной позиции подростков; признание их права на ошибку и право на выбор; систематическую рефлекссию достижений; конструктивную обратную связь.

6. Образовательно-воспитательная среда школы выступает не фоном, а активным фактором развития личности подростка. Её эффективность напрямую зависит от способности к развитию и адаптации к психологическому портрету современного поколения.

Таким образом, создание гибкой, открытой и личностно-значимой среды школьного самоуправления представляет собой не только педагогическую, но и социальную необходимость для воспитания поколения, способного к саморазвитию и активному созидательному участию в жизни общества.

Литература:

1. Богачева Н. В. Поколенческие различия в образовательных ценностях и практиках // Социология образования. 2020. № 3. С. 78–94.
2. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. Москва: Смысл, 2011. 679 с. ISBN 978–5–89357–291–2.
3. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
4. Мирошкина М. Р. Поколение Z: просвещение без воспитания? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 56–69.
5. Рожков М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах: учебно-методическое пособие. Москва: ВЛАДОС, 2002. 160 с.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

Приём инсценирования как средство формирования коммуникативных навыков младших школьников на уроках литературного чтения

Гришина Юлия Александровна, студент

Научный руководитель: Мальчевская Марина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Актуальность темы исследования обусловлена возрастающей ролью коммуникативных универсальных учебных действий в современной системе образования. Проблема исследования состоит в том, что не всегда удается в полной мере развивать коммуникативные навыки младших школьников. Использование приема инсценирования вызывает вопросы и трудности у учителей, ведь в методической литературе недостаточно научно обоснованных рекомендаций по применению приема инсценирования. На констатирующем этапе для реализации цели было проведено исследование с использованием комплекса методик, позволяющих оценить уровень сформированности коммуникативных навыков обучающихся: методика «Определение уровня сформированности коммуникативных способностей у детей школьного возраста» В. В. Синявского и В. А. Федориной; методика «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» Р. В. Овчаровой; методика «Карта наблюдения за проявлениями коммуникативных способностей у школьников» А. М. Щетинина, М. А. Никифорова. Проанализировав результаты трех методик, было выявлено преобладание среднего и низкого уровня сформированности коммуникативных навыков. На формирующем этапе был разработан комплекс уроков для повышения уровня сформированности коммуникативных умений на уроках литературного чтения с помощью приемов инсценирования. Исходя из полученных данных, на контрольном этапе мы видим повышение показателей сформированности коммуникативных навыков младших школьников, что говорит о эффективности применения приемов инсценирования на уроках литературного чтения для формирования коммуникативных навыков младших школьников.

Общение в современном обществе — основа социального мира. Развитие коммуникативных умений становится одной из приоритетных задач современного образования. Младший школьный возраст является ключевым для формирования данных умений, ведь именно в этом возрасте совершенствуются умения слышать и слушать собеседника, умения задавать вопросы, решать конфликты, управлять своими эмоциями, у ребенка формируются базовые представления о взаимодействии с социумом. Именно в младшем школьном возрасте через коммуникацию ученик усваивает социальные нормы, ценности и модели поведения, все это способствует формированию его мировоззрения и личности.

Развитие коммуникативных навыков происходит на всех предметных дисциплинах, однако особую роль играют уроки литературного чтения. Они в первую очередь, предполагают активную речевую деятельность учеников, которая основана на обсуждении художественного произведения. Анализ художественного произведения развивают умения мыслить и способствуют развитию художественной выразительности в собственной речи. Особенно ценно использо-

вание приемов инсценирования, ведь при его использовании ребенку нужно осознать текст изнутри, понять чувства и настроение героев.

Однако в современной практике использование приема инсценирования вызывает вопросы и трудности у учителей, ведь в методической литературе недостаточно научно обоснованных рекомендаций по применению приема инсценирования. Это позволяет сформулировать основной вопрос нашей работы: при каких условиях использование приема инсценирования будет эффективным средством формирования коммуникативных навыков младших школьников?

При анализе научной литературы по проблеме исследования мы пришли к выводу, что в состав коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста входит умение взаимодействовать, умение слушать собеседника и быть внимательным к тому, что он говорит и давать свой отклик, внятно и ясно выражать свои мысли, доносить их до собеседника, убеждать и доказывать свою точку зрения, задавать вопросы и логично строить свое рассуждение, проявлять сочувствие и понимать эмоциональное состояние собеседника.

Мы предположили, что формирование коммуникативных навыков у младших школьников на уроках литературного чтения при использовании приема инсценирования будет эффективнее, если:

- специально выбираются произведения с учётом их доступности, понятности и яркости образов и на основе содержания готовится необходимый материал (реквизит, костюмы, декорации);
- работа строится поэтапно с обязательным проведением аналитической работы с текстом и обменом мнениями обучающихся с высказыванием собственной позиции о прочитанном;
- использование приемов инсценирования сочетается с другими приёмами театрализации: ролевое чтение, ролевые игры, постановка сценических этюдов, пантомим, составление словесного портрета.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 31» г. Абакан и включала 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В ходе констатирующего этапа, целью которого являлось выявить исходный уровень сформированности коммуникативных навыков у младших школьников, было проведено исследование с использованием комплекса методик, позволяющих оценить уровень сформированности коммуникативных навыков младших школьников: методика «Определение уровня сформированности коммуникативных способностей у детей школьного возраста» В. В. Синявского и В. А. Федориной; методика «Выявление коммуникативных склонностей учащихся» Р. В. Овчаровой; методика «Карта наблюдения за проявлениями коммуникативных способностей у школьников» А. М. Щетинина, М. А. Никифорова.

В работе участвовало 60 обучающихся, которые представлены двумя группами: экспериментальный класс — 3Б в количестве 30 человек, контрольный — 3А класс в количестве 30 человек.

Сводные данные по трем методикам представлены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели уровней сформированности коммуникативных навыков младших школьников на констатирующем этапе

Класс/Уровень	Экспериментальный класс 30 детей	Контрольный класс 30 детей
	Процент, %	Процент, %
Высокий	16 %	17 %
Средний	38 %	42 %
Низкий	46 %	42 %

Таким образом, в данных классах по результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы мы видим, что преобладающим уровнем сформированности коммуникативных навыков у младших школьников является средний уровень. При этом, достаточно большая часть третьеклассников демонстрирует низкий уровень этих навыков, что не соответствует возрастным требованиям данного этапа детства и не отвечает нормативным требованиям к этим навыкам для обучающихся третьего класса. Исходя из этого, была организована работа по целенаправленному формированию навыков коммуникации на уроках литературного чтения на основе использования приема инсценирования.

Для успешной работы с инсценированием на уроках литературного чтения необходимо было соблюдать ряд требований: материал должен соответствовать возрастным особенностям и возможностям детей; необходимо стремиться передать идею автора и сохранять настроение самого произведения; создавать благоприятную обстановку для творчества, для раскрытия потенциала каждого ребенка; использовать разные техники и подходы, включая и игровые технологии; дети должны были совершенствовать свои навыки невербального и голосового выражения через специальные упражнения (работа с мимикой, жестами, интонацией, пластикой рук); необходимо делать акцент на удачах детей, давать возможность раскрыться и почувствовать себя нужным и важным.

На уроках литературного чтения, используя прием инсценирования, дети выполняли различные виды деятельности: ролевое чтение текста — помогало понять характер персонажа, передать состояние героя с помощью интонаций; «ожившие картины» — помогали создать визуальный образ финальных сцен или отдельного персонажа; пантомима — помогало развивать невербальное общение, описать персонажа без слов с помощью мимики и жестов; создания сценариев — давало возможность стать сценаристом, режиссером, актером и т. д.; репетиции — помогали увидеть ошибки и недочеты, помогали анализировать действия и поступки персонажей; выступление — помогало справиться со страхом, неуверенностью; рефлексия — анализ своей работы помогал избежать ошибок в дальнейшем, а обмен впечатлениями после выступления, заряжал ребят на новую работу.

Третий этап опытно-экспериментальной работы — контрольный срез по результатам формирующей работы.

Цель контрольного этапа: выявление динамики уровня сформированности коммуникативных навыков младших школьников на уроках литературного чтения.

Выявление эффективности применения приемов инсценирования для формирования коммуникативных навыков младших школьников проводилось с помощью проведения методик используемых на констатирующем этапе.

Мы получили следующие результаты, сводные данные по трем методикам представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнение уровней сформированности коммуникативных умений младших школьников на контрольном и констатирующем этапах

Класс/Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Экспериментальный класс 30 человек	Контрольный класс 30 человек	Экспериментальный класс 30 человек	Контрольный класс 30 человек
	Процент, %	Процент, %	Процент, %	Процент, %
Высокий	16 %	17 %	28 %	19 %
Средний	38 %	42 %	50 %	42 %
Низкий	46 %	42 %	21 %	39 %

Исходя из полученных данных, мы видим, что высокий уровень коммуникативных навыков в экспериментальном классе повысился на 12 %, а в контрольном классе показатель стал выше лишь на 2 %. Показатель среднего уровня в экспериментальном классе стал выше на 12 %, а в контрольном классе остался без изменений 42 %. Низкий уровень коммуникативных навыков на контрольном этапе в экспериментальном классе снизился на 25 %, в контрольном классе снизился лишь на 3 %.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что использование приемов инсценирования на уроках литературного чтения в младшем школьном возрасте способствует формированию коммуникативных навыков младших школьников.

Литература:

1. Агафонова И. Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся / И. Н. Агафонова // Управление начальной школой. 2011. № 2. С. 45–49.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М.: Институт практической психологии, 2015. — 348 с.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2009. — 410 с.
4. Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореферат дис. ... канд. пед. наук. — М., 1992. — 17 с.
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 224 с.

Методы и подходы в обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе

Джомартова Лейла Александровна, студент

Научный руководитель: Доборович Анна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Статья посвящена анализу методов и подходов в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) на начальном этапе (уровень А1). На основе данных современных исследований и практического опыта рассматривается синтез ключевых направлений: репродуктивного и коммуникативного методов, лингвистического, этноориентированного, техно-

логического, лингвокультуроведческого и психологического подходов. Особое внимание уделяется необходимости интеграции традиционных приемов с цифровыми инструментами и учету лингвокультурных особенностей учащихся для формирования прочной языковой базы и устойчивой мотивации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, начальный этап обучения, коммуникативный метод, этноориентированный подход, цифровые технологии, мотивация, методы обучения.

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) на начальном этапе представляет собой фундаментальный и ответственный процесс, который не только закладывает базовые языковые навыки, но и формирует первичную мотивацию и стратегии учебной деятельности студента. Как справедливо отмечается в исследованиях, современная методика РКИ — это сложная, многоаспектная система, в которой можно выделить множество взаимосвязанных направлений [4]. Начальный этап, будучи стартовым, включает в себя ключевые принципы этих направлений, адаптируя их к уровню элементарного владения языком (А1).

Целью данной статьи является систематизация и анализ наиболее эффективных методов и подходов, применяемых на этом этапе, с учетом данных актуальных научных изысканий, включая результаты контент-анализа современных тенденций, а также специфики обучения различным контингентам учащихся. Первостепенной задачей начального периода обучения языку является формирование фонетико-графической базы. Русская фонетика, с ее системой твердых и мягких согласных, редуктированием гласных и непривычной для многих интонацией, представляет значительную трудность [3]. Поэтому доминирующим на старте закономерно становится репродуктивный подход, основанный на восприятии, имитации и повторении. Преподаватель выступает здесь как безусловный образец, проводя регулярные фонетические зарядки, диктанты и упражнения на аудитивное различие звуков (например, [ы] - [и], [ц] - [с]). Особое внимание, как указывает М. К. Баратова, следует уделять «особенностям твердого и мягкого знаков, потому что они не имеют звука, а являются знаками разделительными и указывают на твердость и мягкость впереди стоящего согласного звука» [3]. Без прочного фонетического фундамента невозможно сформировать корректные навыки чтения и устной речи, которые значительно облегчают весь последующий процесс изучения языка.

Однако уже на этом этапе современная методика настаивает на интеграции репродуктивной работы в коммуникативный контекст. Это соответствует выделенному в исследованиях коммуникативному направлению, целью которого является обучение речевой деятельности [4]. Даже отработка изолированных звуков и слогов должна быть, по возможности, вплетена в осмысленные мини-диалоги или фразы. Например, отработка звука [ш] может происходить не только в словах «школа», «каша», но и в вопросе «Что это?» и ответе «Это книга». Таким образом, основной задачей становится не механическое запоминание, а создание условий для «быстрого» овладения

языком, его фонетической, лексической и грамматической составляющими» через их немедленное применение [3].

Выбор конкретных методов и их комбинации — это ключевой элемент оптимизации учебного процесса. Как отмечают исследователи П. Дурдыбаева и Д. Хеббиккулиева, на этот выбор влияет ряд условий: особенности содержания материала, возраст и уровень развития учащихся, материальная база, а также «географические и демографические особенности местности» [6]. Для начального этапа критически важен этноориентированный (национально-ориентированный) подход, который предполагает учет родного языка и культурных особенностей студентов [4]. Данные контент-анализа подтверждают высокую актуальность этого направления, причем отдельным, наиболее частотным поднаправлением выделяется обучение китайских студентов (34 % упоминаний в рамках этноориентированного направления) [4].

Работа с китайской аудиторией, как подробно описывает С. Б. Дугарова, требует специфической методической адаптации, обусловленной различиями в графических системах (кириллица & иероглифика), грамматическом строе (отсутствие падежей и спряжения в китайском) и культурных паттернах мышления. Ключевыми приемами становятся: 1) визуализация: активное использование рисунков, схем, жестов для компенсации отсутствия алфавитной аналогии и опоры на сильную зрительную память; 2) сопоставительный анализ: объяснение падежной системы через сравнение с порядком слов и предлогами в китайском языке; 3) корректировка темпа: предоставление дополнительного времени на работу со словарем и осмысление материала, так как китайские студенты «склонны к долгому анализу и размышлениям» и привыкли к тщательной работе с каждым словом [5]; 4) особая педагогическая этика: избегание публичной критики для предотвращения ситуации «потери лица», построение общения на уважении к авторитету преподавателя. Этот пример наглядно показывает, как общие принципы преломляются через призму конкретной лингвокультурной общности, и подтверждает тезис о необходимости «учесть личностные и культурные особенности обучающихся» [3].

Содержательно начальный этап входит в сферу лингвистического (лингвометодического) направления, которое ориентировано на обучение языковым аспектам: фонетике, лексике, грамматике [4]. Согласно данным контент-анализа, внутри этого направления на первом месте по упоминаниям находится обучение грамматике (37 %), затем лексике (32 %) и фонетике (20 %) [4]. На уровне А1 грамматика презентуется не как система абстрактных

правил, а как функциональный инструмент. Здесь эффективен метод наблюдения за языком (эвристическая беседа), когда студенты под руководством преподавателя на примере конкретных предложений самостоятельно приходят к выводу о закономерности. Например, предъявляя ряд словосочетаний «книга брата», «машина отца», «дом подруги», можно подвести учащихся к пониманию функции родительного падежа для обозначения принадлежности.

Лексика вводится тематическими блоками («Знакомство», «Семья», «Еда») и закрепляется через разнообразные упражнения, которые являются одним из базовых методов [2]. Важно сочетать репродуктивные задания (подстановочные, на преобразование) с коммуникативными (составление диалога по модели, описание картинки). Особую роль играет использование наглядных пособий — еще одного классического метода, который на начальном этапе незаменим [2].

Неотъемлемой частью современного образовательного процесса стала интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), представляющая собой отдельное технологическое направление [1]. Для начального этапа ИКТ служат мощным мотивационным и дидактическим ресурсом:

1) мобильные приложения и платформы адаптивного обучения позволяют в игровой форме закреплять алфавит, лексику и простейшие грамматические конструкции, предоставляя мгновенную обратную связь. Как отмечается в исследовании, такие платформы, используя искусственный интеллект, могут «автоматически корректировать сложность контента, темп и методы обучения» [7];

2) цифровые ресурсы для «перевернутого класса»: преподаватель может предоставить студентам для домашнего просмотра короткие анимированные видео с объяснением новой темы, а аудиторное время посвятить активной практике. Это «позволяет максимально эффективно использовать время контакта с преподавателем» [7];

3) использование социальных медиа в учебных целях: создание закрытой группы в мессенджере для обмена аудиосообщениями, простыми фотографиями с подписями на русском языке способствует созданию языковой среды.

Параллельно с языковыми навыками необходимо закладывать основы лингвокультуроведческой компетенции. Это соответствует выделенному лингвокультуроведческому направлению, включающему страноведение и межкультурную коммуникацию [4]. На начальном этапе культурный компонент должен быть дозированным и невербально насыщенным. Это может быть:

1) обсуждение элементов невербальной коммуникации (жесты, дистанция); 2)

2) знакомство с русскими традициями через их символы (матрешка, самовар, блины) в рамках лексических тем;

3) использование аутентичных, но адаптированных материалов: вывески, меню, расписания;

4) включение элементов проектно-ориентированного обучения в простейшей форме: создание коллажа «Моя семья» с подписями, виртуальная экскурсия по родному городу студента на русском языке (с опорой на базовую лексику).

Такой подход не только повышает мотивацию, но и способствует «повышению духовности, воспитанию уважения к истории» [3], что является важной воспитательной функцией урока.

Крайне значимым на начальном этапе является психологическое направление, которое, согласно контент-анализу, фокусируется на проблемах адаптации (70 %) и мотивации (30 %) учащихся [4]. Преодоление языкового барьера и страха ошибки — одна из главных задач преподавателя. Этому способствует:

1) создание атмосферы психологического комфорта: доброжелательность, тактичность, поощрение любой попытки коммуникации. При работе со студентами из стран востока, как отмечалось выше, это особенно важно;

2) использование игровых технологий: языковые игры, ролевые ситуации, соревнования снимают напряжение и делают обучение увлекательным.

3) дифференциация и индивидуализация: предоставление заданий разного уровня сложности, учет индивидуального темпа работы. Важно дифференцировать задания по степени их сложности [6];

4) система «мелких побед»: грамотное дозирование материала, чтобы студент на каждом уроке чувствовал ощутимый прогресс.

Дидактический материал на этом этапе требует тщательного отбора. Он должен быть простым, но содержательно насыщенным, выполняя не только учебную, но и воспитательную функцию. Даже самые простые тексты и диалоги могут нести позитивный культурный и нравственный заряд, что соответствует общей цели воспитания «гармонично развитого поколения» [3].

В заключение необходимо подчеркнуть, что обучение РКИ на начальном этапе — это не последовательное применение отдельных методов, а их синергетическое сочетание в рамках интегративного подхода. Современный урок на уровне А1 — это сплав репродуктивных упражнений и коммуникативных задач, лингвистической работы и культурного комментария, традиционных приемов и цифровых инструментов, осуществляемый с учетом психологических и этнокультурных особенностей группы. Преподаватель выступает в роли режиссера этого процесса, гибко комбинируя слово учителя, беседу, анализ языка, упражнения, использование наглядных пособий, работу с учебной книгой [2] с инновационными практиками. Успех на этом этапе определяется способностью педагога создать поддерживающую среду, где овладение сложным русским языком начинается с чувства уверенности, интереса и первого, пусть небольшого, успеха в реальном общении.

Литература:

1. Агалиева А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // А. Н. Агалиева // Инновационная наука. — 2024. — № 6–2. — С. 151–152. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-3>
2. Атаева М. А., Базаров А. Б. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // М. А. Атаева, А. Б. Базаров // «Инновационная наука». — 2023. — № 10–1. — С. 79–80. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-1>
3. Баратова М. К. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // М. К. Баратова // Мировая наука. — 2020. — Т. 41. № 8. — С. 59–61. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>
4. Горбенко В. Д., Доминова Т. Н., Ильина Н. О., Кумбашева Ю. А., Митякова М. В. Актуальные направления методики преподавания русского языка как иностранного: результаты контент-анализа [Электронный ресурс] // В. Д. Горбенко, Т. Н. Доминова, Н. О. Ильина, Ю. А. Кумбашева, М. В. Митякова // Международный электронный научный журнал. — 2021. — Т. 49. № 1. — С. 249–264. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-napravleniya-metodiki-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-rezultaty-kontent-analiza>
5. Дугарова С. Б. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским студентам [Электронный ресурс] // С. Б. Дугарова // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. — 2024. — С. 99–101. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-kitayskim-studentam>
6. Дурдыбаева П., Хеббиккулиева Д. Наиболее эффективные методы преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // П. Дурдыбаева, Д. Хеббиккулиева // Мировая наука. — 2024. — Т. 91. № 10. — С. 81–84. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/naibolee-effektivnye-metody-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>
7. Пирогова Н. Г. Инновационные методы преподавания русского языка как иностранного в университете [Электронный ресурс] // Н. Г. Пирогова // Grand Altai Research & Education. — 2025. — С. 103–109. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-universitete>

Artificial Intelligence Technologies in School History Education

Dudin Stanislav, history teacher

State Budgetary Educational Institution of Moscow «School No. 1579»

This article offers a comprehensive analysis of the use of artificial intelligence (AI) technologies in school history education, drawing on contemporary pedagogical research and practical experience. It examines the main areas where neural networks can be integrated into history teaching, including the audiovisualisation of historical material, the personalisation and differentiation of learning, the development of critical thinking, and the enhancement of student motivation and creativity. Particular attention is paid to methodological techniques for employing AI tools (YandexGPT, Kandinsky, GigaChat, ChatGPT) at different stages of a history lesson. Both the didactic opportunities offered by AI (adaptability, interactivity, visualisation) and the ethical risks (algorithmic bias, historical falsification, a diminished role for the teacher) are identified. The article concludes that AI is an effective tool in the hands of the teacher, but cannot replace the teacher, and that fostering students' critical thinking and media literacy is a key condition for successful integration.

Keywords: artificial intelligence, neural networks, history education, critical thinking, personalised learning, audiovisualisation, digital transformation.

Modern education is confronted with a fundamental contradiction between traditional teaching methods and the cognitive habits of the new generation of learners. As Morozov points out, the “digitalisation of students’ consciousness” means that visual and interactive content has become their natural environment, whereas traditional lessons, which rely on text and the teacher’s monologue, are losing their effectiveness [7]. Furthermore, in classes with mixed levels of preparation, the problem of differentiation is acute: a teacher cannot simultaneously design twentyfive individual educational trajectories [7]. At the same time, as Zabelina, Pinchuk and Gritskova empha-

se, “the development of modern information technologies, especially artificial intelligence, is significantly transforming the field of education and creating a need to transform traditional teaching approaches” [8]. AI can improve learning effectiveness through personalisation, adaptive programmes, objective knowledge assessment and increased student motivation [8]. The aim of this article is to identify, on the basis of a synthesis of practical experience and research findings reported in the current pedagogical literature, the main directions, methodological techniques and conditions for the effective use of AI technologies in school history lessons.

Understanding the current state of AI in education is impossible without looking at its history. As Zabelina, Pinchuk and Gritskova note, the first AI-based educational systems appeared as early as the 1960s and 1970s. Among them was PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations), developed at the University of Illinois, which included electronic textbooks, tests and even elements of online communication [8]. In the 1970s, the SCHOLAR system for teacher-learner interaction was created, as well as GUIDON, which helped medical students make diagnoses. Despite offering individualisation and rapid feedback, these systems suffered from a lack of genuine understanding of learners' needs and from high development costs [8]. In the 1990s, more advanced systems emerged: ALEKS (University of California), which identified gaps in knowledge and suggested appropriate materials, and ActiveMath for mathematics learning [8]. From the 2000s to the present day, systems such as Knewton and Dreambox Learning have focused on mass adaptive learning, performance analytics, the use of chatbots and the generation of learning materials [8]. Koroleva also observes that "in recent years there has been growing interest in using AI to create interactive learning platforms that can adapt to the individual needs of students" [4]. She identifies categories such as adaptive learning systems, chatbots, interactive simulations and big data analytics [4].

One of the most promising directions is the use of neural networks to generate visual images of historical eras, events, figures and architecture. Morozov notes the effectiveness of the YandexGPT and Kandinsky 3.1 neural networks for these purposes [7]. He has developed a visualisation algorithm that includes defining the lesson's topic and objectives, selecting terms and concepts, determining the most effective mode of visual presentation, directly creating the visual materials, and then having students reflect on their work [7]. Masimzade emphasises the use of virtual and augmented reality (VR and AR): when studying the Great Geographical Discoveries, students "live" follow the pioneers along virtual routes, which "enables students not only to visualise history but also to develop spatial thinking and analytical skills" [5]. According to her surveys, the introduction of AR technologies increased interest in history lessons by 30 % [5]. Fitzner adds that "neural networks can generate realistic virtual models of historical events, allowing students to 'visit' the past, see it with their own eyes and feel the atmosphere of the era" [1]. Koroleva gives an example: "students can 'visit' historical sites using virtual reality, which makes lessons more engaging and memorable" [4]. Mishenina offers original, even provocative visualisation techniques: generating images of historical figures (Lenin, Catherine II, Peter I) as Barbie and Ken using the BaiRBIE.me neural network, which helps engage students in formulating the lesson's topic [6]. She also uses the Midjourney neural network to create images of cities as people (Pskov and Yaroslavl are shown as elders, reflecting their ancient history) [6]. Another technique is "bringing portraits to life" using the Deep Nostalgia neural network from MyHeritage, which produces a video with facial animation; this can even be used during a physical activity break [6].

The personalisation and differentiation of learning is a crucial task. Morozov achieves differentiation by using AI chatbots (e.g., YandexGPT) to create variant exercises of the same type but at different levels of difficulty; to create personalised reading texts that take into account the student's interests and reading literacy level; and to implement the "flipped classroom" model by having the AI generate individual reference notes [7]. Fitzner stresses that "AI is capable of analysing large amounts of information, identifying patterns and offering an individual approach to each student" [1]. Platforms such as Khan Academy or Learnosity already use algorithms that adjust the difficulty of tasks to the student's level. "In history lessons, this can be seen in interactive tests that automatically generate questions of varying degrees of difficulty based on the student's previous answers" [1]. Masimzade has created a database of tests and multilevel assignments that allows each student to receive tasks corresponding to their level of preparation. AI is also used to analyse academic performance: "at the beginning of each topic, students take an online test, after which I configure a set of tasks for in-depth study of the material. As a result, the adaptive approach made it possible to increase the average history grade by 15 % over two years" [5].

Developing critical thinking is another key area where AI can be applied. Klimentyev (under the supervision of Kuzmenko) carried out experimental work on developing critical thinking in tenth-grade students using the YandexGPT neural network. Using the critical thinking assessment test developed by Gushchin and Ilyasov, he found that students showed the lowest results in the sections "Ability to evaluate sequences of inferences" (tasks 56) and "Ability to detect errors connected with the uncertainty and ambiguity of expressions and terms" (tasks 1314) [3]. Special techniques were developed to address these weaknesses. The "Logical Chain" technique: students are given a set of historical facts generated by the teacher in YandexGPT in a mixed order; they must arrange them in a logically justified sequence, establish cause-and-effect relationships and formulate a conclusion [3]. The "Ambiguous Terms" technique: students receive a historical text (for example, an excerpt from the 1936 Stalin Constitution) containing terms with double meanings; they must identify the ambiguity of these concepts, explain why it arises, and demonstrate the discrepancies between the stated aims and actual historical practice [3]. Masimzade applies Edward de Bono's "Six Thinking Hats" technique to develop critical thinking and teaches students to analyse media, recognise fake news and verify facts [5]. She also introduces online debates (e.g., on "Ethical aspects of artificial intelligence"), which develop students' ability to argue and defend their position [5]. Fitzner likewise emphasises that "students can use AI to generate different versions of historical events and analyse their credibility and validity, which stimulates discussion and builds argumentation skills" [1].

Researchers also pay considerable attention to activating creative activity and increasing motivation. Morozov runs project-based lessons in which students act as scriptwriters, directors and designers, using neural networks to create historical comics, write dialogues between historical figures, and develop scripts

and visual sequences for short videos [7]. Masimzade actively integrates projectbased learning into the digital environment. In the project "Time travel: Russia and the world in the 16th17th centuries", students create interactive maps, timelines, posters, presentations and digital posters. "Analysis of academic performance showed that the introduction of projectbased activities increased student engagement by 50 %" [5]. Mishenina suggests using the "Akinator" service, which guesses a character: "In history lessons, it is useful to use this service to review the activities of various historical figures. An additional motivation for students is the situation when they guess the historical figure faster than the neural network" [6]. Koroleva also notes that AI can stimulate discussion by offering scenarios or questions for debates. "For example, chatbots can act as moderators, generating arguments and counterarguments on given topics. This helps students develop argumentation and critical thinking skills" [4].

Alongside optimistic assessments, researchers point to serious risks. Zabelina, Pinchuk and Gritskova highlight the following ethical issues: the protection of personal data and confidentiality; algorithmic bias (AI learns from existing data and may reproduce the stereotypes embedded in them); teachers' low level of awareness; insufficient material and technical resources; negative attitudes among teachers and parents; and a lack of personal interaction between teacher and student [8]. A particularly critical stance is taken by Gerasimov, a historian. Based on a comparative test of ChatGPT 3.5 from OpenAI and the domestic GigaChat from Sberbank, he concludes that both AI systems "give a mostly negative assessment of Russian history" [2]. He notes that GigaChat makes factual errors (for example, claiming that Ivan the Terrible established the patriarchy in Russia) and often employs liberal and antiSoviet assessments. The author concludes: "I consider it inappropriate to recommend either AI for use by schoolchildren and students as an auxiliary tool for studying national history" [2]. At the same time, Fitzner emphasises that "AI is a tool designed to help the teacher, not to replace him or her. The teacher plays a decisive role in interpreting the information obtained with the help of AI, stimulating discussions and summing up results" [1]. Koroleva also warns: "No artificial intelligence guarantees 100 % quality of the output it produces, and neural networks are a supplement to other teaching aids" [4].

Synthesising the data presented in the sources suggests a positive dynamic when AI is used systematically in history lessons. Masimzade reports the following results of her methodological system: the average grade in history and social studies rose by 12 % over two years; the number of students choosing history and social studies for the Unified State Exam increased by 20 %; students' digital literacy improved by 40 %; criticalthinking levels

rose by 35 % according to standardised tests; and the time spent on educational activities outside of lessons increased by 50 % [5]. Klimentyev, although not providing the final quantitative data from the control stage in the excerpt presented, notes "a positive dynamic in the development of students' critical thinking, expressed in an increase in the number of students with a high level at the final stage and a decrease in the proportion of students with a low level of critical thinking" [3]. Morozov sums up his experience: "The use of artificial intelligence technology, the differentiation of tasks and the visualisation of learning in history lessons helps to activate the educational and cognitive activity of students and, as a result, fosters the formation of knowledge, skills and abilities" [7].

Based on the analysis of sources, the following methodological recommendations can be made. It is necessary to follow a visualisation algorithm: define the objectives, select the terms, choose the mode of presentation, create the visual materials, and carry out mandatory reflection [7]. Various techniques should be used: "reviving archives", "dialogue with the era", "creating historical hypotheses", "taxonomy of questions" [7]. It is important to foster a critical attitude towards the outputs of AI: students should analyse and verify the texts generated by neural networks, identifying factual errors and bias. AI should be combined with traditional methods, remembering that neural networks are a supplement, not a replacement for textbooks, the teacher's explanations and live communication. Finally, teacher training needs to be improved: as shown by the survey conducted by Zabelina et al., most teachers have a basic or minimal level of AI proficiency and need methodological materials [8].

Artificial intelligence technologies open up new horizons for school history education. They make it possible to create an "immersion" effect in a historical era through audiovisualisation; to implement a personalised and differentiated approach; to develop critical thinking through the analysis and verification of generated texts; and to increase student motivation and creativity through projectbased learning and game elements. However, as Fitzner stresses, "the human factor, the wisdom and the pedagogical talent of the teacher remain the foundation of the educational process" [1]. AI does not replace the teacher but becomes the teacher's assistant, expanding the available toolkit and freeing up time for more creative and educational tasks. A key challenge remains the ideological bias and factual unreliability of many AI systems, especially when addressing certain historical topics. Consequently, training teachers to use AI effectively and responsibly, and developing students' critical thinking and media literacy skills, is of particular importance. Only under these conditions will AI become not a source of falsification but an effective tool for understanding the past.

References:

1. Fitzner, Yu.A. (2026). Artificial intelligence in history lessons: new opportunities for education. In Development of Modern Education in the Context of Pedagogical (Educational) Competenciology: Proceedings of the VI All-Russian Scientific Conference with International Participation (Cheboksary, March 20, 2026) (pp. 92–94). Cheboksary: Publishing House «Sreda».
2. Gerasimov, G.I. (2024). History lessons from artificial intelligence. *Ideology of the Future*, (13), 89–94.

3. Klimentyev, N.D. (2025). Developing students' critical thinking based on the YandexGPT neural network in history teaching. In *Pedagogy and Psychology in the 21st Century: Current State and Research Trends: Proceedings of the XIII All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Master's Students, Postgraduates and Young Teachers* (Kirov, April 25, 2025) (pp. 612–629). Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education.
4. Koroleva, T.V. (2024). Methods of using neural networks in history and social studies lessons in the educational process of a college. In Technological Innovations and Scientific Discoveries: Collection of Scientific Papers Based on the Materials of the XVI International Scientific and Practical Conference (Ufa, November 14, 2024) (pp. 251–255). Ufa: Scientific Publishing Center «Vestnik Nauki».
5. Masimzade, N.V. (2024). Digital transformation of history and social studies lessons: integration of ICT, critical thinking and artificial intelligence for the formation of 21st century competencies. In Science, Education, Innovations: Current Issues and Modern Aspects: Collection of Articles of the XXV International Scientific and Practical Conference (Penza, December 10, 2024) (pp. 96–98). Penza: Nauka i Prosveshchenie (IP Gulyaev G.Yu.).
6. Mishenina, M.V. (2023). Using neural networks to increase motivation in history and social studies lessons. *Interactive Science*, (10(86)), 40–43.
7. Morozov, A.I. (2026). The use of neural networks and artificial intelligence technology in history lessons for the development of students' subject competencies: audiovisualisation, differentiation of tasks, creativity. In Science Research 2026: Collection of Articles of the II International Scientific and Practical Conference (Petrozavodsk, March 09, 2026) (pp. 55–59). Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership «New Science» (IP Ivanovskaya I. I.).
8. Zabelina, S.B., Pinchuk, I.A., & Gritskova, L.S. (2025). Artificial intelligence in education: history and development trends. *World of Science, Culture, Education*, (6(115)), 229–233.

Пути помощи детям с расстройством аутистического спектра: взгляд из реабилитационного центра

Карпенко Татьяна Александровна, учитель-логопед
ГКУ СО КК «Ейский многопрофильный реабилитационный центр» (Краснодарский край)

В статье рассматриваются современные подходы к диагностике и коррекции расстройств аутистического спектра (РАС) у детей с инвалидностью. На основе опыта работы в реабилитационном центре автор описывает ключевые маркеры синдрома раннего детского аутизма, анализирует этиологию расстройства, проводит дифференциальную диагностику со сходными состояниями и предлагает практическое руководство для родителей, столкнувшихся с этим диагнозом.

Введение: точка входа в мир безмолвия

Каждое утро, переступая порог нашего реабилитационного центра, я готовлюсь к встрече с необычными собеседниками. Мои особые дети от 3 до 15 лет, чей мир часто защищен глухим панцирем сенсорной перегрузки или застыл в бесконечном повторении стереотипных действий. Диагноз «Расстройство аутистического спектра» (РАС) в России, Европе и США сегодня ставится каждому 36-му ребенку по данным CDC (2023), и эти цифры неумолимо растут.

За время работы логопедом я прошла путь от попыток «разговорить» ребенка силой до понимания главного: **аутизм — это не поломка личности, а иная нейробиологическая организация.** Наша задача не «исправить» ребенка, а построить мост между его внутренней вселенной и социумом. В этой статье я поделюсь практическими путями помощи, которые работают даже в самых тяжелых случаях.

Часть 1. Синдром раннего детского аутизма (РДА): как это выглядит в кабинете логопеда

Синдром раннего детского аутизма (F84.0 по МКБ-10, переходящий в РАС по МКБ-11) проявляется у детей в возрасте от 1,5 до 3 лет. Однако опытные родители замечают первые «звоночки» уже в 6–8 месяцев.

В своей практике я выделяю три кита, на которых держится аутистическая диссоциация (нарушение связи с реальностью):

1. Социальный дефицит

Ребенок не тянется к взрослому, не делится радостью, не использует указательный жест. На приеме я вижу мальчика 4 лет, который может часами катать машинку, но ни разу не взглянет на меня, даже когда я называю его имя. Глаза «проходят сквозь» — это не от упрямства, это особенность работы веретенообразной извилины мозга.

2. Коммуникативные барьеры

У 40 % моих детей речь отсутствует полностью (мутизм). У остальных — эхолалии (повторение фраз взрослого), штампованная речь, инверсия местоимений («хочешь пить» вместо «я хочу»). Один мой пациент 10 лет виртуозно читает стихи наизусть, но не может сказать «дай» или «помоги».

3. Стереотипии и сенсорное своеобразие

Синдром характеризуется полем поведения: однообразные раскачивания, вращение предметов, бег по кругу. Это не «вредность», а способ саморегуляции. Уровень тревоги у таких детей зашкаливает — стереотипия выполняет роль клапана сброса давления.

Важное примечание: В возрасте 3–15 лет симптоматика трансформируется. Если в 3 года мы боремся с аутоагрессией (ребенок бьет себя по голове), то к 12 годам на первый план выходят вторичные неврозы из-за травли в школе или непонимания сверстников.

Часть 2. Причины развития детского аутизма: от генетики до эпигенетики

От родителей часто звучит вопрос: «В чем мы виноваты?». Отвечаю прямо — **ни в чем**. Долгие годы вину возлагали на «холодных матерей» (теория Бруно Беттельгейма, ныне полностью опровергнутая). Современная наука говорит о биологических причинах.

На основе анализа историй болезни о которых я читала, а также с которыми мне пришлось столкнуться, я выделяю следующие доказанные факторы риска:

- 1. Генетические мутации** (70–80 % случаев). РАС может быть вызван синдромом ломкой X-хромосомы, туберозным склерозом или de novo мутациями, не наследуемыми от родителей.
- 2. Перинатальные факторы:** Гипоксия плода, недоношенность (менее 32 недель), внутриутробные инфекции (краснуха, цитомегаловирус).
- 3. Возраст отца** (риск растет после 45 лет).
- 4. Нейровоспаление:** У части детей с РАС в спинномозговой жидкости повышены уровни цитокинов, что указывает на аутоиммунный процесс в мозге.

Миф о вакцинах: как логопед, я обязана сказать: исследование Wakefield 1998 года фальсифицировано. Десятки мета-анализов (включая Cochrane Library) не нашли связи между вакцинацией и аутизмом. Симптомы часто проявляются в возрасте 1.5–2 лет — точно в момент плановой прививки, но это совпадение по времени, а не причинно-следственная связь.

Часть 3. Дифференциальная диагностика: от чего следует отличать РАС?

Это, пожалуй, самый ответственный момент. Ошибочный диагноз может направить ребенка по неверному реабилитационному маршруту на годы. В практике нашего центра были случаи, когда «аутизм» оказывался глубокой сенсорной алалией или мутизмом при реактивном расстройстве.

От чего же мы отграничиваем РАС?

Состояние	Ключевое отличие от РАС
Сенсорная алалия	Ребенок слышит, но не понимает речь. При РАС — понимание бытовой речи часто сохранено (выполнит просьбу «попить», если вытянуть руку). При алалии — хаотичная активность без избирательности.
Умственная отсталость без РАС	Ребенок идет на контакт эмоционально (смотрит в глаза, тянется). При РАС — социальная слепота при сохранном интеллекте (феномен «мудрого аутиста»).
Детская шизофрения	Появляется после 7 лет, с бредом и галлюцинациями. Аутизм — раннее начало (до 3 лет).
РДА при синдроме Ретта	Только у девочек, нарастающая потеря ручных навыков (стирающие движения руками).

Практический совет логопеда: Настаивайте на проведении ADOS-2 (шкала наблюдения для диагностики аутизма) и ADI-R (интервью). Только этого достаточно для постановки диагноза.

Часть 4. Рекомендации родителям: дорожная карта на годы терапии

Когда в кабинет входит мать с трехлетним ребенком и свежим диагнозом РАС, я вижу в ее глазах ужас и надежду. Говорю ей: «Дышите. Это марафон, а не спринт». Делюсь тем, что действительно работает в реабилитации:

1. Откажитесь от квеста «найти волшебную таблетку»

Не тратьте деньги на стволовые клетки, остеопатов и дельфинотерапию как основной метод. Доказательную базу имеют только **прикладной анализ поведения (АВА)** и **коммуникативные системы PECS** (для неговорящих). Логопедический массаж и БАК (биоакустическая коррекция) — второстепенны.

2. Создайте предсказуемую среду

Аутичный мозг живет ритуалами. Вклейте в тетрадь визуальное расписание: картинка «позавтракали» → «почистили зубы» → «пошли в сад». Без этого — истерика. Для детей 5–15 лет используйте доску с магнитными карточками задач (визуальная поддержка снижает тревогу на 60 %).

3. Учитесь читать сенсорные сигналы

Если ребенок внезапно кричит и зажимает уши — это не истерика, а сенсорная перегрузка (слишком громко, ярко или тесная одежда). Имейте в «тревожном чемоданчике»: беруши, утяжеленное одеяло, жевательные трубочки (оральные стимуляторы).

4. Фокусируйтесь на навыках, а не на знаниях

Я часто вижу родителей, которые учат аутиста 6 лет таблице умножения, но он не может сам сходить в туалет или застегнуть пуговицу. Для детей от 3 до 15 лет приоритеты (по убыванию):

- Безопасность (не убегать на дорогу)
- Самообслуживание (туалет, еда, одевание)
- Коммуникация (жест, карточка, фраза)
- Академические навыки (чтение, счет — если позволяет интеллект).

5. Берегите себя

Родитель «выгоревшего» аутиста — главная угроза реабилитации. Выделяйте 2 часа в неделю на тишину. Просите о помощи.

6. Коммуникация без речи: что реально работает

Как логопед, я запрещаю себе требовать от ребенка с РАС звуков, если его мозг к этому не готов. Используем:

- **PECS (первые фазы)**: ребенок тянет карточку «печенье» и обменивает на печенье.
- **Жесты**: кивок, показывание рукой (многие аутисты осваивают жест, но не звук).
- **НОК (Нейросенсорная коммуникация)**: для глубоковербальных детей — обучение через клавиатуру или планшет с синтезатором речи (LAMP Words for Life).

Заключение: смена парадигмы

Дорогие коллеги и родители! Путь помощи детям с РАС лежит через признание их нейроотличия. Наша задача — не сделать их «нормотипичными» (это невозможно), а дать им ключ к самостоятельности. Каждый ребенок из нашего центра (от 3 до 15 лет) способен на большее, чем думает врач, выдавший «обвинительный приговор».

Как учитель-логопед, я верю: там, где молчит голос, говорит душа. Мы лишь учим ее находить путь к другим.

Ступенчатая система обучения в 7-м кадетском классе как инструмент военно-прикладной подготовки

Лихачев Илья Вячеславович, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В статье представлены теоретическое обоснование и практические результаты внедрения ступенчатой системы обучения в 7-м кадетском классе. Автор доказывает, что поэтапное освоение нормативов по сборке и разборке оружия, строевой и тактической подготовке является эффективным инструментом военно-прикладной подготовки кадет. На основе анализа научной литературы и эмпирических данных, полученных в ГБОУ «Школа Новоосино», обосновывается трёхуровневая структура обучения: ознакомительный (5–6 классы), базовый (7–8 классы) и продвинутый (9 класс). Приводятся результаты сдачи нормативов: разборку АК-74 освоили 80 процентов класса, полный комплекс нормативов — 21 процент (6 человек из 28). Статья адресована офицерам-воспитателям, преподавателям ОБЗР и классным руководителям кадетских классов.

Ключевые слова: кадетский класс, ступенчатая система обучения, военно-прикладная подготовка, 7 класс, нормы, сплочение коллектива, поэтапное освоение.

Stepped training system in the 7th cadet class as a tool for military-applied training

The article presents the theoretical justification and practical results of the implementation of a step-by-step training system in the 7th cadet class. The author proves that the gradual mastering of standards for assembly and disassembly of weapons, drill and tactical training is an effective tool for military-applied training of cadets. Based on the analysis of scientific literature and empirical data obtained at GBOU «School Novokosino», a three-level training structure is justified: introductory (grades 5–6), basic (grades 7–8) and advanced (grade 9). The results of passing the standards are presented: 80 percent of the class mastered the disassembly of the AK-74, 21 percent mastered the full set of standards (6 out of 28 people). The article is addressed to educational officers, life safety teachers and class teachers of cadet classes.

Keywords: cadet class, step-by-step training system, military-applied training, 7th grade, standards, team cohesion, step-by-step mastering.

Введение

В системе современного кадетского образования особое место занимает военно-прикладная подготовка, которая, согласно Концепции федеральной системы подготовки граждан к военной службе, является одним из ключевых факторов формирования у обучающихся положительной мотивации к службе в армии. Однако существует серьёзное противоречие: образовательная деятельность кадетских классов реализуется в соответствии с ФГОС, который не предполагает в учебном процессе военно-профильной составляющей, тогда как целью подобных классов является подготовка воспитанников к осознанному выбору военных специальностей. Это противоречие особенно остро проявляется в 7-м классе, когда подростки переходят от ознакомительного уровня к базовому освоению военно-прикладных дисциплин.

В научной литературе проблема поэтапного обучения кадет рассматривается в работах разных авторов. Г. В. Боброва и А. В. Иванов отмечают, что требуется система построения физической подготовки с военно-профильной направленностью, в одинаковой мере способствующая профильно-ориентированному воспитанию кадет всех возрастных групп. В. Н. Максимов, исследуя структуру педагогической технологии формирования военно-профессиональной направленности у кадет, выделяет три этапа обучения: формирование физической готовности; формирование способностей к проявлению воли при освоении сложных навыков; формирование профессионально важных качеств. В практических программах военно-прикладной подготовки также прослеживается идея поэтапности. Так, в программе «Основы военной подготовки» реализуется многоуровневая структура, обеспечивающая поэтапное освоение материала от ознакомительного до продвинутого уровня через систему наставничества «старшие-младшие».

Цель данной статьи – представить теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение эффективности ступенчатой системы обучения в 7-м кадетском классе как инструмента военно-прикладной подготовки.

Теоретические основания ступенчатой системы

Понятие «ступенчатая система обучения» в контексте военно-прикладной подготовки базируется на нескольких методологических подходах.

Первый подход связан с возрастной периодизацией. В кадетских классах принято выделять три уровня освоения военно-прикладных дисциплин. Первый этап — вводный, охватывающий 5–7 классы, на котором происходит знакомство с основами, формирование мотивации и воспитание навыков воинского поведения. Второй этап — базовый, соответствующий 8–9 классам, где осуществляется обучение умениям, формирование ответственности и развитие личностных мотиваций. Третий этап — продвинутый, охватывающий 10–11 классы, на котором происходит совершенствование навыков и подготовка к непосредственной деятельности. Седьмой класс в этой периодизации является переходным — от ознакомления к осознанному освоению, что накладывает особые требования на организацию обучения.

Второй подход касается структурной организации педагогической технологии. Как отмечает В. Н. Максимов, формирование военно-профессиональной направленности включает три последовательных этапа. На первом этапе формируется физическая готовность через освоение базовых упражнений равномерным методом тренировки. На втором этапе формируются способности к проявлению воли и характера путём совершенствования сложных навыков с использованием соревновательного метода. На третьем этапе формируются профессионально важные качества через создание проблемных ситуаций и метод максимальных усилий.

Третий подход акцентирует практико-ориентированность обучения. Согласно программе «Основы военной подготовки», не менее 70 процентов учебного времени должно отводиться на практические занятия, включая полевые выходы и проектную деятельность прикладного характера. Это обеспечивает не только приобретение умений, но и развитие способности применять их в реальных ситуациях.

Таким образом, теоретической основой ступенчатой системы обучения становится синтез возрастного подхода, учитывающего особенности 7-го класса, структурного подхода, предполагающего три этапа освоения навыков, и практико-ориентированного подхода с преобладанием практических занятий.

Содержание ступенчатой системы военно-прикладной подготовки

На основе теоретических предпосылок автором была разработана и реализована ступенчатая система обучения «Сдал норматив — открылся следующий уровень» в 7-м кадетском классе ГБОУ «Школа Новокосино». Система включает последовательное освоение семи ступеней, каждая из которых открывает доступ к следующему уровню подготовки.

Первая ступень — разборка автомата Калашникова АК-74 на массогабаритном макете на время с нормативом 15 секунд. После успешной сдачи кадет получает допуск к освоению сборки. Вторая ступень — сборка АК-74 с нормативом 25 секунд. Третья ступень — комплекс, представляющий собой разборку и сборку без остановки времени с нормативом 40 секунд. Четвёртая ступень — работа с охолощённым оружием, включающая базовую стойку, смену плеча, работу с секторами, смену позиции и уровня. Пятая ступень — тактическая медицина, где кадеты сдают микрозачёты по первой помощи. Шестая ступень — освоение пистолета Макарова (сборка и разборка) и снаряжение магазина.

Календарь обучения в 7-м классе был выстроен следующим образом. Сентябрь отводился на адаптацию к новым требованиям и традициям кадетского класса, включая игры на знакомство. Октябрь посвящался обучению с оружием — знакомству с АК-74 на массогабаритном макете. В ноябре и декабре начиналась сдача нормативов. Январь и февраль включали ключевое событие — клятву кадет. В марте и апреле проводились полоса препятствий и военно-спортивная игра «Зарница». Май завершался кадетскими стартами и походом выходного дня. При этом сдача нормативов осуществлялась непрерывно с ноября по май.

Важнейшим механизмом системы стал принцип «сильные обучают слабых». Кадеты, первыми успешно сдавшие нормативы, привлекались к помощи отстающим. Это естественным образом формировало командиров отделений и создавало среду взаимопомощи. Кроме того, система создавала коллективную ответственность: продвижение класса к более сложным и интересным видам подготовки (работа с охолощённым оружием, тактическая медицина, соревнования) зависело от успешности каждого воспитанника.

Результаты внедрения и их обсуждение

Исследование проводилось на базе 7-го кадетского класса ГБОУ «Школа Новокосино» в течение 2025/2026

учебного года. Исходный состав класса составлял 32 человека (20 мальчиков, 10 девочек, возраст 12–14 лет). К маю в классе осталось 28 человек — естественный отсев составил 4 человека, которые были переведены в обычные классы по причине несоответствия требованиям кадетского образования.

Результаты сдачи нормативов показали следующее. Норматив по разборке АК-74 сдали 28 человек, что составило 100 процентов класса. Сборку АК-74 сдали 24 человека — 86 процентов. Комплекс из разборки и сборки сдали 12 человек — 43 процента. Полный комплекс нормативов, включающий АК-74, пистолет Макарова и снаряжение магазина, сдали 6 человек — 21 процент класса. При ограничении учебного времени (всего один час в неделю на работу с оружием) эти показатели оцениваются как высокие.

Сравнение с требованиями типовой программы «Основы военной подготовки» показывает, что 100 процентов кадет освоили разборку АК-74, а 86 процентов — сборку, что полностью соответствует базовому уровню для 7-го класса. Полный комплекс нормативов, который сдали 6 человек (21 процент), соответствует продвинутому уровню.

Таким образом, ступенчатая система обучения показала свою эффективность.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать несколько выводов.

Первый вывод: ступенчатая система обучения является эффективным инструментом военно-прикладной подготовки в 7-м кадетском классе. Сто процентов кадет освоили базовый норматив по разборке АК-74, а 86 процентов — по сборке, что значительно превышает требования ознакомительного уровня. Это подтверждает, что принцип «от простого к сложному» с чёткими временными нормативами и системой допусков мотивирует кадет к последовательному освоению навыков.

Второй вывод: ключевым механизмом системы является принцип «сдал норматив — открылся следующий уровень». Этот принцип создаёт индивидуальную траекторию обучения, позволяя каждому кадету осваивать материал в своём темпе. Он формирует коллективную ответственность, поскольку продвижение класса к более сложным видам подготовки зависит от успешности каждого воспитанника. Кроме того, он естественным образом порождает взаимопомощь и появление неформальных лидеров — командиров отделений.

Перспективы дальнейших исследований связаны с масштабированием системы на 8–9 классы, а также с разработкой методических рекомендаций для офицеров-воспитателей и классных руководителей кадетских классов. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная ступенчатая система уже внедрена в 7-м кадетском классе и может быть использована в других образовательных организациях, работающих по проекту «Кадетский класс в московской школе».

Литература:

1. Антонов Н. В., Гончарук С. Ю., Иванова О. А. Подготовка воспитателей кадетских классов: подходы и успешные практики // Вестник Нижневартского государственного университета. — 2024. — № 3(67). — С. 44–56.
2. Астафьева В. Д., Нечаева О. А. Психолого-педагогические условия формирования сплоченности коллектива обучающихся // Дневник науки. — 2024. — № 10(94).
3. Боброва Г. В., Иванов А. В. Военно-прикладная подготовка как компонент структуры непрерывного военно-профильного образования кадет // Современное образование. — 2019. — № 2. — С. 1–10. (оставлен как классический для данной темы)
4. Гранин В. В., Новиков Н. С. Формирование сплоченности воинских коллективов // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы. — Иркутск: Иркутский государственный университет, 2023. — С. 342–347.
5. Дмитриева Н. А. Патриотическое воспитание подростков-кадет // Ratio et Natura. — 2024. — № 2(10).
6. Заикин М. В. Перспективные направления совершенствования предпрофессиональной подготовки воспитанников кадетских училищ // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2022. — № 4(236). — С. 100–108.
7. Китов С. С., Кардашов И. А., Макаров М. Ю., Нефедова Ю. А. Анализ системы процесса воспитания и укрепления кадетских коллективов общеобразовательных организаций Российской Федерации (на примере г. Краснодар) // Перспективы науки. — 2021. — № 3(138). — С. 60–62.
8. Максимов В. Н. Структура педагогической технологии формирования военно-профессиональной направленности у кадетов суворовских училищ средствами физической подготовки // Современные наукоёмкие технологии. — 2017. — № 5. — С. 112–117. (оставлен как базовый для методологии)
9. Марковская Е. А. Кадетское образование: от традиций к инновациям // Журнал правовых и экономических исследований. — 2024. — № 2. — С. 358–361.
10. Ступоченко Е. В. Исследование результативности первого этапа обучения подростков кадетских классов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2021. — № 4(58). — С. 202–205.

Секреты английского: как пословицы и поговорки делают обучение увлекательнее

Мацулевич Юлия Владимировна, учитель английского языка;
Квачко Светлана Ивановна, учитель английского языка;
Митусова Ольга Владимировна, учитель английского языка
ОГАОУ «Шуховский лицей» Белгородской области

Данная статья исследует роль пословиц и поговорок в обучении иностранному языку, уделяя особое внимание их применению на уроках английского языка в средней школе.

Ключевые слова: процесс обучения, речевая деятельность, овладение предметом, лексико-грамматическая насыщенность, лексический запас, творческая инициатива.

Современная методика обучения иностранным языкам строится на принципе максимальной адекватности условий. Это ключевое условие для эффективного формирования коммуникативных навыков и свободного использования языка в общении. Чтобы обучение было результативным, оно должно проходить в реальных условиях общения или максимально точно их имитировать. Именно поэтому пословицы и поговорки — бесценный инструмент в процессе обучения иностранному языку в средней школе, обладающий огромной методической и практической ценностью.

Пословицы и поговорки — надёжный помощник в изучении иностранных языков. Их эффективность дока-

зана веками: от обучения латыни в средневековье до современных уроков английского в средней школе. Они не просто помогают освоить произношение, грамматику и лексику, но и активно развивают навык говорения.

Пословицы и поговорки — ценный дидактический материал, демонстрирующий вариативность выражения одной и той же мысли. Они играют ключевую роль в развитии монологической и диалогической речи, обогащая ее и придавая ей выразительность.

В преподавании английского языка интеграция пословиц и поговорок существенно повышает эффективность обучения, расширяя лексический запас учащихся и углубляя их понимание функциональных особенно-

стей языка. Их изучение представляет собой дополнительный путь к обогащению общих знаний и обеспечивает более глубокое проникновение в культуру и обычаи страны изучаемого языка. Они служат индикатором культурных сходств и различий. В контексте фонетического обучения пословицы и поговорки могут выступать в качестве превосходного игрового инструмента, создающего аутентичную языковую среду на уроке. Их фонетические особенности, такие как созвучия, рифмы и ритмика, способствуют легкому запоминанию, что делает их пригодными для закрепления нового фонетического материала, проведения фонетических зарядок или введения новых фонетических явлений.

Опыт учителей показывает, что использование пословиц и поговорок на уроках английского языка эффективно стимулирует интерес, активность и работоспособность детей на всех этапах обучения. На начальном этапе они служат отличным инструментом для отработки звуковой стороны речи и произношения сложных согласных, особенно тех, что отсутствуют в русском языке. Чтобы закрепить правильное произношение звука, предлагайте детям повторять одну и ту же пословицу или поговорку на протяжении двух-трех уроков. Это упражнение можно использовать как небольшую паузу или разрядку в любой части занятия. Главное — подбирать выражения, которые содержат нужный звук.

Старшеклассники с удовольствием работают над произношением, используя пословицы и поговорки. Звуки в них запоминаются легко и быстро. Использование пословиц и поговорок оправдано: они комплексно развивают слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки. Это помогает автоматизировать произношение, а также учит учащихся правильно делить предложения на смысловые части и ставить логическое ударение.

Пословицы и поговорки также могут быть успешно применены для освоения грамматики. Коммуникативная методика обучения акцентирует внимание на функциональности и взаимодействии при изучении грамматики. Согласно этому подходу, грамматические явления рассматриваются не как изолированные «формы» и «струк-

туры», а как инструменты для выражения мыслей, отношений и коммуникативных намерений.

Пословицы и поговорки выполняют двойную функцию в речи. С одной стороны, они служат для выражения мысли, а с другой — способствуют освоению изучаемых языковых форм и конструкций. При этом автоматизация и активизация грамматических форм достигается, в частности, благодаря повелительному наклонению. Оно не только выполняет побудительную функцию, но и позволяет выражать широкий спектр значений: от просьб и советов до предложений, пожеланий, разрешений, запретов или предостережений (в пословицах часто встречаются примеры повелительного наклонения). Так, фраза «Век живи, век учись» является ярким пожеланием непрерывного самосовершенствования.

Использование пословиц и поговорок значительно облегчает изучение английской грамматики. Например, неправильные глаголы легко запоминаются через выражения вроде «Руби дерево по себе», «Хорошее начало — половина дела» или «Лучше поздно, чем никогда». Опыт показывает, что даже степени сравнения прилагательных усваиваются проще, если их иллюстрировать народной мудростью. Для модальных глаголов подойдут пословицы «Меньше говори, да больше делай» и «Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня». Артикли и другие грамматические явления, такие как «Первый блин комом», «Лук семь недугов лечит» или «Не так страшен чёрт, как его малюют», также эффективно закрепляются в речи с помощью пословиц.

Пословицы и поговорки — мощный инструмент для активизации грамматических явлений, обогащения лексического запаса и развития речи. Используя их в качестве стимула в речевых упражнениях, можно добиться многого: одна и та же пословица допускает множество интерпретаций, что позволяет учащимся выражать свои мысли, чувства и переживания разнообразными способами. Таким образом, пословицы и поговорки на уроках иностранного языка стимулируют творческую инициативу учащихся как в подготовленной, так и в неподготовленной речи, способствуя их всестороннему развитию.

Литература:

1. Кузьмин С. С., Шадрин Н. Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок -500 единиц. — Москва:Рус. яз., 1989. -352 с
2. Дубровин Марк, Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях — Москва: 1995, -349с.
3. Рональд Райдаут, Клиффорд Уиттинг, А. П. Нехай, Толковый словарь английских пословиц /перевод. — Санкт-Петербург: Лань, 1997. — 250 с
4. Стефанович Т. А., Швыдкая Л. И. и др. Английский язык в пословицах и поговорках. Сборник упражнений для учащихся 8–10 классов средней школы. — М.: Просвещение, 1980.
5. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. —М.: Просвещение, 1984.
6. Палей О. И. Работа с пословицами и поговорками на уроке английского языка в IX классе.//Иностранные языки в школе. 2000 № 1 с.40–42

Здоровьесберегающие подходы в преподавании английского: ключ к успешному обучению

Мацулевич Юлия Владимировна, учитель английского языка;

Квачко Светлана Ивановна, учитель английского языка;

Пролагаева Екатерина Петровна, учитель английского языка

ОГАОУ «Шуховский лицей» Белгородской области

В статье представлены практические рекомендации по внедрению здоровьесберегающих технологий в учебный процесс. Соблюдение этих правил поможет педагогам эффективно справляться с учебными перегрузками, создавать благоприятную психологическую атмосферу и добиваться более высоких результатов в обучении и воспитании.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, подгруппы ЗСТ, технологические правила, эффективное обучение.

Здоровье выступает ключевым фактором счастливой и полноценной жизни человека. В контексте образования, здоровье обучающихся является неотъемлемой основой для достижения высоких результатов в обучении. Педагоги, вооруженные современными педагогическими знаниями, осуществляют планирование своей деятельности с приоритетом сохранения и укрепления здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Здоровьесберегающие образовательные технологии обладают двойственной природой. С одной стороны, они выступают как качественная характеристика любой образовательной технологии. С другой стороны, они представляют собой систему принципов, форм, средств и методов педагогической деятельности, призванную обеспечить достижение запланированных результатов, не забывая о целях и задачах здоровьесбережения. Интегрируясь с традиционными методами обучения, эти технологии обогащают их здоровьесберегающим компонентом. Следует подчеркнуть, что все аспекты педагогического процесса — содержание образовательных программ, характер обучения и воспитания, уровень педагогической культуры преподавателя, а также условия проведения учебных занятий — оказывают прямое влияние на сохранение здоровья обучающихся.

Здоровьесберегающие технологии (ЗСТ) классифицируются по трем основным направлениям:

— **Организационно-педагогические технологии:** определяют структуру учебного процесса, способствуя профилактике переутомления, гиподинамии и иных дезадаптационных состояний.

— **Психолого-педагогические технологии:** осуществляют комплексное сопровождение всех элементов образовательного процесса.

— **Учебно-воспитательные технологии:** реализуются в рамках программ, направленных на формирование культуры здоровья.

В контексте комплексной информатизации образования, ЗСТ призваны не только обеспечивать сохранение здоровья обучающихся, но и способствовать формированию их ценностно-смысловой ориентации и саморегуляции посредством развития позитивного мышления.

Очевидно, что применение перечисленных технологий на уроках английского языка является естественным

шагом. Исходя из нашего опыта, мы выделяем следующие технологические ориентиры как наиболее продуктивные для педагогической практики.

Правило первое: Эффективная организация учебного занятия. Это достигается через:

— **Создание позитивной атмосферы:** Поддержание благоприятного психологического климата, формирование ситуации успеха, обеспечение эмоциональной разрядки и соблюдение гигиенических норм.

— **Обучение в сотрудничестве:** Организация совместной деятельности учащихся.

— **Динамичное чередование видов деятельности:** Включение 4–7 разнообразных форм активности, стимулирующих вариативность, подвижность, самостоятельность, инициативу и творчество. Смена деятельности происходит каждые 7–10 минут.

При обучении иноязычным речевым навыкам, охватывающим аудирование, говорение, чтение и письмо, эффективными методами являются анкетирование, ролевые игры, инсценирование, драматизация, пальчиковые игры. Кроме того, для обогащения учебного процесса целесообразно задействовать маски и костюмы.

Для поддержания учебного интереса и создания психологически комфортной атмосферы, способствующей личностному росту и снижению тревожности, мы уделяем особое внимание технологичности урока и педагогической поддержке каждого обучающегося. Несмотря на преобладающее использование игровых технологий в начальной школе и бытующее мнение об их нецелесообразности для среднего и старшего звена, эмпирические данные свидетельствуют о высокой эффективности их интеграции. В группах, где учебные занятия сочетают традиционные для данной возрастной категории методы и формы подачи материала с элементами игровых технологий, наблюдается повышение результативности усвоения лексических и грамматических единиц, а также их стабильности. Одновременно отмечается снижение уровня эмоциональной напряженности и физической утомляемости обучающихся.

В частности, для активизации и отработки лексических единиц успешно применяются такие игры, как «Broken phone», «Guess what/who», «Reading lips», «What's

the common?», «The Surprise box», «Dominoes», «Tic-tac-toe», «The chain word». Развитие лексико-грамматических навыков эффективно осуществляется посредством игр «Passthes-tory», «Lucky dip», «Amazings tory teller» и других аналогичных.

Правило второе: Задействуйте все каналы восприятия для эффективного обучения.

Интеграция аудиальных, визуальных и кинестетических методов делает учебный материал более понятным и значительно облегчает его запоминание.

Так, для совершенствования лексических и грамматических навыков рекомендуется использовать:

— **Звуковое восприятие:** аудио- и видеоматериалы, активное проговаривание.

— **Зрительное восприятие:** наглядные пособия, такие как рисунки, разноцветные карточки, использование цветных мелков и карандашей, а также цветовое выделение ключевой информации.

— **Предметное (кинестетическое) восприятие:** тактильные материалы, включая игрушки, пальчиковые куклы, игровые модели, карты, буклеты, плакаты и таблицы.

— **Игровые подходы:** лексические и грамматические игры, кроссворды, загадки, рифмовки и викторины.

— **Диалоговые формы:** общение с использованием пальчиковых кукол или игрушек.

Правило третье: Рациональное распределение умственной активности.

Для максимальной эффективности усвоения знаний, рекомендуется планировать изучение наиболее трудного для восприятия и значимого учебного материала на от-

резок времени с 10-й по 25-ю минуту урока. Именно в этот период наблюдается пик когнитивной продуктивности.

Правило четвёртое: Оптимизация учебной нагрузки с учетом работоспособности.

Исследования показывают, что максимальная работоспособность обучающихся достигается в первые 15–25 минут урока. Используйте этот период для наиболее интенсивной и сложной части учебного материала.

Для поддержания продуктивности и предотвращения спада активности на 20-й и 35-й минутах занятия, вводите короткие перерывы. Рекомендуются:

— **Динамические паузы:** Физкультминутки, гимнастика для глаз, дыхательные упражнения.

— **Комплексные методы:** Сочетание вышеперечисленного с массажем активных точек.

Физкультминутки — это не просто перерыв, а эффективный инструмент. Они могут быть:

— **Тематическими:** Связаны с изучаемым материалом или временем года.

— **Развивающими:** Направлены на внимание к телу, прояснение значений слов в игровой форме.

— **Лингвистическими:** Способствуют запоминанию «classroom language».

Организация учебных занятий с учетом принципов здоровьесбережения — это ключ к успеху. Она помогает избежать сильного утомления и перегрузок, создает комфортную психологическую среду, что напрямую влияет на качество уроков и общую результативность обучения. Такой подход рационализирует учебный процесс и воспитывает у школьников осознанное стремление к сохранению и укреплению своего здоровья.

Литература:

1. Советова, Е. В. Оздоровительные технологии в школе / Е. В. Советова. — Москва: Школа-Пресс, 2000. — 288 с.
2. Дереклеева, Н. И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья: учебное пособие / Н. И. Дереклеева. — Москва, 2004. — 152 с.
3. Жаркова, Т. И. Разрядка на уроке английского языка / Т. И. Жаркова// Иностранные языки в школе. — 2008. — № 8. — С.63.
4. Коваленко, В. И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер: учебное пособие / В. И. Коваленко. — Москва: Вако, 2007. — 300 с.
5. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы: учебное пособие / Н. К. Смирнов. — Москва: АРКТИ, 2003. — 272 с.

Развитие творческой речевой активности учащихся на уроках английского языка

Мурзанаева Анна Владимировна, учитель английского языка
МОБУ СОШ № 77 г. Сочи имени С. Н. Щербакова (Краснодарский край)

Статья посвящена анализу процесса развития творческой речевой активности учащихся на уроках английского языка. В работе рассматривается сущность понятия в контексте перехода от репродуктивных форм обучения к продуктивной иноязычной деятельности. Выявлены дидактические условия и структурные компоненты, влияющие на формирование способности к спонтанному, оригинальному и продуктивному высказыванию. Отдельное внимание уделено анализу противоречия между требованиями коммуникативной компетенции и преобладанием имитационных упраж-

нений. На основе синтеза обосновывается необходимость интеграции креативных технологий для преодоления языкового барьера и стимулирования смысловой инициативности школьников. Определены основные направления трансформации методики преподавания в сторону полифункциональности и контекстуальной обусловленности речевых заданий.

Ключевые слова: творческая речевая активность, обучение английскому языку, продуктивное высказывание, языковой барьер, коммуникативная компетенция, речевая деятельность, импровизация, смысловая инициативность.

Современная методика преподавания иностранных языков переживает смену образовательной парадигмы, и целью обучения становится не накопление лексических единиц и грамматических конструкций, а формирование личности, способной к свободной межкультурной коммуникации. Образовательные стандарты выдвигают требование развития коммуникативной компетенции в единстве всех её составляющих, что связано с понятием творческой речевой активности [1, с. 71]. Но на практике наблюдается противоречие между стремлением ученика к самовыражению и алгоритмизацией учебного процесса, при которой речь учащегося остаётся преимущественно репродуктивной и шаблонной.

Цель работы состоит в обосновании развития творческой речевой активности как системообразующего фактора успешного овладения английским языком.

Для понимания этого феномена необходимо разграничить смежные понятия, так, речевая деятельность в классической трактовке представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языком процесс приёма и выдачи сообщения [2, с. 53]. Понятие творческого характера смещает акцент с воспроизведения заученного, на создание нового на основе известных языковых моделей. Под творческой речевой активностью в контексте иноязычного образования следует понимать качество личности, выражающееся в способности создавать семантически насыщенные, стилистически адекватные и композиционно самостоятельные высказывания в ситуациях неподготовленного или частично подготовленного общения.

Значимой характеристикой этого явления является «смысловая инициативность», когда учащийся не реагирует на стимул учителя, а сам становится инициатором коммуникации, выражая собственное эмоционально-оценочное отношение к предмету речи [3, с. 123]. Творческая речевая активность связана с интеллектуальной активностью, так, ученик, усваивающий иностранный язык, находится в состоянии когнитивного конфликта между ограниченностью ресурса и безграничностью мысли, что стимулирует образование новых нейронных связей и развитие вербальной креативности. Анализ психологической природы речи показывает, что любое высказывание, рождающееся непосредственно в момент общения, содержит в себе элемент новизны, так как оно ситуативно привязано к «здесь и сейчас» и не воспроизводится в идентичной форме дважды.

Развитие творческой активности речи невозможно без опоры на психофизиологические особенности возраста

и теорию речепорождения, так, модель порождения речи включает побудительно-мотивационный, формирующий, или смыслообразующий, и реализующий, или фонетико-артикуляционный, этапы. Дефицит творчества на уроках зачастую вызван отсутствием реальной речемыслительной задачи, и если задание требует лишь формальной подстановки лексики в грамматическую структуру, этап смыслообразования редуцируется, и речь остаётся на уровне поверхностных реакций.

Когнитивная основа творческой речи базируется на дивергентном мышлении, предполагающем поиск множества решений одной коммуникативной задачи, в отличие от конвергентного мышления, нацеленного на единственный правильный ответ [4, с. 32]. Урок иностранного языка традиционно ориентирован на конвергентность, так, ученик ищет верную грамматическую форму и точный перевод слова. Но реальная коммуникация требует иных стратегий, в частности, умения перефразировать мысль при нехватке языковых средств, использовать догадку и компенсаторные умения. Переход к творческому говорению невозможен без преодоления психологического барьера боязни ошибки. Повышенная тревожность блокирует спонтанность речи, переключая внимание с содержания на форму, тем самым запирая оперативную память и блокируя речепорождение. Следовательно, психологической предпосылкой активности выступает создание низкотревожной, стимулирующей к риску образовательной среды.

Анализ позволяет выделить комплекс условий, при которых речевая деятельность приобретает творческий характер, так, определяющим условием является обеспечение коммуникативно-мотивированной основы обучения, что подразумевает моделирование на уроке ситуаций реального жизненного опыта учащихся [3, с. 124]. Речь становится творческой тогда, когда она лично значима, когда учащийся выражает своё отношение к факту, а не просто констатирует его, а упражнения должны апеллировать к эмоциональному интеллекту, заставляя ученика мысленно присваивать содержание высказывания.

Также, условием является применение проблемно-ориентированных заданий. Проблемная ситуация в обучении языку представляет собой интеллектуальное затруднение, преодолеть которое можно только с помощью речевого поступка [5, с. 270], и в отличие от вопросно-ответной формы, где учитель заранее знает ответ, проблемные задачи обладают новизной как для ученика, так и для учителя, что выводит коммуникацию на уровень импровизационного диалога.

Авторитарный стиль управления учебной деятельностью, доминирование фронтальной работы и инструкций закрытого типа подавляют речевую инициативу. Учитель должен реализовывать фасилитативную функцию, выступая организатором полилога и равноправным коммуникантом, который не исправляет ошибки непосредственно в момент речи, а создаёт «режим педагогической поддержки» творческих попыток [6, с. 196].

Игра является естественным механизмом снятия психологической защиты, так, в ролевой игре учащийся действует от имени персонажа, что минимизирует страх личной неудачи и освобождает лингвокреативные способности [7, с. 412]. Драматизация диалогов и этюдов меняет статичный текст в динамическое переживание, активизируя невербальный компонент общения и интонационную выразительность, что напрямую влияет на спонтанность устной речи.

Развитие креативности происходит не только через коммуникативные игры, но и на уровне работы с языковыми средствами, так, лексико-грамматический аспект может быть обращён в творческое русло через лингвистические задачи на перефразирование, смысловое сжатие текста, создание неологизмов путём словосложения по законам английского языка. Такие задания формируют гибкость речемыслительных процессов, что является основой для последующей спонтанной речи [8, с. 290].

Параметрами оценки выступают не темп речи и отсутствие грамматических отклонений, а смысловая насыщенность высказывания, его структурное разнообразие и аргументированность. Маркером развитой творческой активности служит способность учащегося к самокоррекции в зависимости от реакции собеседника, что свидетельствует о переходе контроля с уровня языковой формы на уровень содержания [4, с. 34].

Письмо предоставляет время на обдумывание, актуализацию пассивного словаря и сложный синтаксис. Такие жанры, как эссе-рассуждение, написание коротких рассказов с опорой на ключевые слова или создание альтернативной концовки к тексту, относятся к формам продуктивной учебной деятельности [9, с. 38]. При проверке таких работ целесообразно фокусироваться на содержательной стороне и оригинальности идеи, а не на исправлении орфографических неточностей, чтобы сохранить мотивацию к письменному самовыражению.

Интенсификация творческой речевой активности требует высокого уровня автоматизированности речевых навыков, а если лексические и грамматические операции не доведены до автоматизма, все когнитивные ресурсы ученика уходят на простое конструирование формы, и на творчество сил не остаётся. Разрешение этого противоречия лежит в соблюдении баланса между жёстко управляемыми тренировочными упражнениями и свободной практикой [1, с. 72], при этом, ошибочно противопоставлять подготовительные упражнения творческим, они составляют две стороны единого процесса. При условии прочного усвоения языковых инвариантов учащийся способен к их свободному варьированию и переносу в новую ситуацию.

Развитие творческой речевой активности на уроках английского языка представляет собой сложную, иерархически организованную систему, включающую мотивационные, когнитивные и операционно-деятельностные компоненты, а суть этого процесса заключается не в отказе от нормативности языка, а в переходе от тактики речевого выживания к стратегии содержательного речевого самовыражения. Психологической основой активности служит снижение аффективного фильтра и перевод фокуса внимания с формы на личностный смысл высказывания.

Литература:

1. Жаркова Т. И. Современные методы обучения иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2014. — № 2 (14). — С. 69–73.
2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. — 432 с.
3. Маукебаева М. А. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. — 2015. — № 17. — С. 121–126.
4. Мишенева Ю. И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Концепт. — 2014. — № S8. — С. 31–35.
5. Петрикова А. А., Сосновцева Т. И. Методы и приемы активизации речемыслительной деятельности учащихся средней школы // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. — 2020. — № XII. — С. 268–272.
6. Сенькова Т. А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. — 2014. — № 5 (169). — С. 196–198.
7. Болдарева В. В., Лукашенко С. Е. Социально-эмоциональное обучение в преподавании иностранных языков: теория и практика // Вестник науки. — 2026. — Т. 1, № 5 (98). — С. 406–423.
8. Зацепина Е. А., Рудинова Ю. И., Молодкина Л. В. К вопросу об изучении продуктивности освоения профессионального иностранного языка студентами в неязыковом вузе в процессе реализации компетентностного подхода // Образование. Наука. Научные кадры. — 2024. — № 2. — С. 286–295.
9. Колесина К. Ю., Малашихина В. В. Развитие креативных способностей обучающихся на основе инновационных технологий обучения иностранному языку // Российский психологический журнал. — 2011. — Т. 8, № 4. — С. 36–43.

Применение методов теории решения изобретательских задач в процессе обучения младших школьников

Наумова Снежана Андрияновна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье автор исследует возможности применения методов теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) в процессе обучения младших школьников.

Ключевые слова: теория решения изобретательских задач, ТРИЗ-педагогика, младшие школьники, творческое мышление, педагогический эксперимент.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования особое значение приобретает развитие универсальных учебных действий, познавательной активности и творческого мышления младших школьников. Традиционные методы обучения, ориентированные преимущественно на репродуктивную деятельность, не в полной мере соответствуют современным требованиям к результатам начального образования [7]. Значение приобретает теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанная Г. С. Альтшуллером, которая изначально создавалась как универсальный инструмент развития изобретательского мышления, а впоследствии была адаптирована к образовательной практике [1].

Теоретической основой исследования стали труды Г. С. Альтшуллера, который разработал ТРИЗ как научно обоснованную систему развития творческого мышления [1]. В работе «Творчество как точная наука» Альтшуллер раскрывает понятие изобретательского противоречия и показывает, что умение выявлять и разрешать противоречия лежит в основе продуктивного мышления [2]. Психолого-педагогические предпосылки развития мышления раскрываются в работах Б. Г. Ананьева [3], С. Л. Рубинштейна [12], А. Н. Леонтьева [10], П. Я. Гальперина [6], Д. Б. Эльконина [16].

В последние годы наблюдается рост научного интереса к педагогической интерпретации ТРИЗ. В работах А. А. Гина [7], Н. Ю. Фаустовой [15], Т. А. Сидорчук [14] рассматриваются возможности внедрения элементов ТРИЗ в образовательный процесс с целью развития творческого мышления и исследовательских компетенций младших школьников.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Ибресинская СОШ № 1». В исследовании приняли участие 50 обучающихся третьих классов: 25 человек в экспериментальной группе (3а класс) и 25 человек в контрольной группе (3б класс). Исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе использовался адаптированный для начальной школы фигурный тест творческого мышления Е. Торренса. Обработка результатов осуществлялась по четырем показателям: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность [9]. Сведем данные нашего исследования в таблицу 1.

Таблица 1. Распределение обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровням развития творческого мышления на констатирующем этапе

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Итого
ЭГ (3а)	5 (20 %)	12 (48 %)	8 (32 %)	25 (100 %)
КГ (3б)	5 (20 %)	12 (48 %)	8 (32 %)	25 (100 %)

Результаты констатирующего этапа показали, что экспериментальная и контрольная группы имели сопоставимые стартовые показатели. Высокий уровень выявлен у 20 % обучающихся, средний — у 48 %, низкий — у 32 %. Наиболее выраженные затруднения проявились по показателям оригинальности, гибкости и разработанности.

На формирующем этапе для экспериментальной группы была разработана и реализована система заданий с элементами ТРИЗ «Учимся мыслить творчески», рассчитанная на 8 занятий. Система включала задания по русскому языку, литературному чтению, математике, окружающему миру и технологии. Методическую основу составили приемы: выявление противоречий, метод маленьких человечков, метод фокальных объектов, морфологический анализ, системный оператор, ресурсный подход [1; 2; 7; 8; 14]. Контрольная группа продолжала обучение без специально организованного применения ТРИЗ-заданий.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика. Результаты контрольного этапа представлены в таблице 2.

Таблица 2. Динамика уровней развития творческого мышления в экспериментальной и контрольной группах

Группа и этап	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Итого
ЭГ (За), конст. этап	5 (20 %)	12 (48 %)	8 (32 %)	25 (100 %)
ЭГ (За), контр. этап	10 (40 %)	12 (48 %)	3 (12 %)	25 (100 %)
КГ (36), конст. этап	5 (20 %)	12 (48 %)	8 (32 %)	25 (100 %)
КГ (36), контр. этап	5 (20 %)	13 (52 %)	7 (28 %)	25 (100 %)

В экспериментальной группе доля обучающихся с высоким уровнем творческого мышления увеличилась с 20 % до 40 %, с низким уровнем сократилась с 32 % до 12 %. В контрольной группе высокий уровень остался на уровне 20 %, низкий снизился с 32 % до 28 %. Наиболее заметные изменения в экспериментальной группе зафиксированы по показателям оригинальности и разработанности.

Качественный анализ выполненных работ показал, что обучающиеся экспериментальной группы стали предлагать более разнообразные и нестандартные решения, увереннее аргументировать собственную позицию и полнее раскрывать замысел. В контрольной группе аналогичные изменения выражены слабее.

Проведенное исследование подтвердило, что целенаправленное и методически обоснованное применение методов ТРИЗ в процессе обучения младших школьников способствует развитию творческого мышления. Использование ТРИЗ-педагогика в начальной школе должно быть систематическим. Действенность ТРИЗ напрямую зависит от методической подготовки учителя. Для младших школьников продуктивными выступают наглядные, проблемные и поисковые задания, предполагающие возможность нескольких решений.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанная система заданий с элементами ТРИЗ может быть использована учителями начальных классов при организации урочной деятельности. Перспективу дальнейшей работы составляет расширение круга учебных предметов и уточнение методических условий использования ТРИЗ в разных возрастных группах начальной школы.

Литература:

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею: введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач. М.: Альпина Паблишер, 2020. 404 с.
2. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. М.: Альпина Паблишер, 2019. 464 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2020. 376 с.
4. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность и способности. М.: Наука, 2020. 288 с.
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Академия, 2021. 304 с.
6. Гин А. А. ТРИЗ-педагогика: инструменты развития мышления учащихся. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2018. 176 с.
7. Гин А. А., Андреевская И. А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора, открытость, деятельность. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2020. 144 с.
8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2021. 368 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 2012. 304 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2019. 720 с.
11. Сидорчук Т. А. Использование элементов ТРИЗ в развитии творческого мышления детей младшего школьного возраста // Начальная школа. 2022. № 9. С. 34–38.
12. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников. М.: Просвещение, 2020. 256 с.

Историческое просвещение детей дошкольного возраста посредством технологии «Картинная галерея»

Осипчук Елена Викторовна, студент

Научный руководитель: Емельянова Ирина Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В рамках разработанной Концепции исторического просвещения в образовательных организациях, а также приказа Министерства образования и науки Челябинской области № 01/1082 от 16.06.25 «Об утверждении модели реализации

исторического просвещения в образовательных организациях Челябинской области „Знание прошлого — сила будущего“» становится актуальным исследование, проведенное на базе МАДОУ «Детский сад № 99 г. Челябинска».

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) выделяет в качестве одного из ключевых направлений художественно-эстетическое развитие. Это означает, что дети дошкольного возраста должны учиться воспринимать и понимать произведения искусства, в том числе живописи, а также знакомиться с различными видами творчества. Поэтому перед дошкольными учреждениями в части исторического просвещения детей дошкольного возраста стоит задача профессионального поиска эффективных форм, учитывающих субъектный подход. В практике МАДОУ «Детский сад № 99 г. Челябинска» мы апробировали технологию «Картинная галерея», разработанную И. Е. Емельяновой и С. Д. Полетавкиной.

Ключевые слова: историческое просвещение, дети дошкольного возраста, картинная галерея в детском саду, субъектный подход, технология.

В соответствии с Указом Президента РФ от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» одной из ключевых целей становится сохранение памяти о значимых событиях отечественной истории. Особое внимание уделяется осознанию многонациональной природы российского культурного пространства, а также воспитанию гражданско-патриотической позиции через передачу детям знаний о подвигах защитников Отечества, достижениях великих людей в истории страны. Как пишут О. Д. Никольская и Е. Д. Черкасова, «проблема формирования исторических представлений в дошкольном детстве находит свое отражение в ФГОС ДО, где, в частности, отмечается, что „дошкольное образование обеспечивает развитие личности в области познавательного развития и предполагает следующее: формирование первичных представлений о малой родине и Отечестве, представления о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках“» [5] (пункт 2.6 раздела ФГОС ДО «Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему» [9]). Реализация мер государственной политики в области исторического просвещения детей дошкольного возраста может осуществляться как в рамках, так и вне рамок образовательных программ при участии институтов гражданского общества.

Проведя анализ существующих научных работ, мы обнаружили, что вопросы формирования представлений об истории у детей дошкольного возраста исследовались не столь широко. Изучение научной литературы позволило выделить основные векторы развития данного направления. Так, концепция О. Д. Никольской и Е. Д. Черкасовой, направленная на формирование исторических представлений у дошкольников, базируется на трех основополагающих элементах: обогащении информацией, эмоциональном вовлечении и формировании социально-поведенческих моделей [5]. Под историческим просвещением понимается регулируемая государством деятельность по распространению в обществе достоверных и научно обоснованных исторических знаний в целях формирования научного понимания прошлого и настоящего России, являющегося одной из основ общероссийской гражданской идентичности и коллективной исторической

памяти, а также в целях противодействия попыткам умаления подвига народа при защите Отечества. Основой исторического просвещения в России является научное историческое знание и образование [6].

Термин «историческое просвещение» в сфере дошкольного образования достаточно новый. В рамках работы по историческому просвещению педагог прививает детям любовь к родной культуре и уважение к народам других стран, воспитывает чувство патриотизма. Дошкольники знакомятся с прошлым своей страны, ее выдающимися героями. Это позволяет сформировать у них целостную картину мира, правильные ориентиры и ценности [6].

Исходя из этого, можно заключить, что процесс формирования исторических представлений у дошкольников требует комплексного и системного подхода в образовательной практике. Именно в дошкольном возрасте закладываются фундаментальные личностные качества, которые в дальнейшем будут определять поведенческие установки и мировоззренческую позицию человека. Осознание исторических событий и явлений представляет собой непростую задачу для детей от пяти до семи лет, обусловленную их возрастными особенностями. Мир дошкольника в значительной степени определяется непосредственным опытом. То, что выходит за рамки этого опыта, зачастую воспринимается как нечто абстрактное, что затрудняет его понимание и усвоение. Именно поэтому ведущие специалисты в области дошкольной педагогики единодушно подчеркивают важность построения образовательного процесса на основе близких и доступных ребенку понятий и образов. Важно учитывать, что у восприятия исторических событий детьми дошкольного возраста есть особенности, которые обусловлены ограниченностью жизненного опыта детей и развитием образного мышления. Конкретные представления о прошлом формируются лишь на основе наглядных и эмоционально окрашенных стимулов, поэтому прямое обращение к масштабным историческим процессам часто оказывается недоступным для ребенка. В этом контексте актуальна идея интеграции художественной культуры как медиатора между абстрактной историей и детским сознанием.

Таким образом, формирование исторических представлений у дошкольников должно осуществляться в рамках интегрированной и системной образовательной

практики, поскольку именно в дошкольном возрасте закладываются основные черты личности, которые позже станут определяющими в поведении и мировоззренческой позиции личности.

Организация исторического просвещения детей дошкольного возраста требует применения ряда основополагающих принципов. Особое значение мы придаем **культурно-историческому контексту**. Погружение в прошлое осуществляется через знакомство с культурным наследием родного края, его народными традициями, устным народным творчеством и прикладным искусством. Это позволяет детям ощутить связь с историей через близкие и понятные им образы.

Активное вовлечение ребенка в процесс познания реализуется через **деятельностный подход**. Дошкольники не просто пассивно воспринимают информацию, но и активно участвуют в решении познавательных задач, экспериментируют, создают собственные интерпретации, исследуют и действуют как индивидуально, так и в коллективе.

Для формирования целостного представления об истории мы прибегаем к **комплексному подходу**. Это подразумевает тесную взаимосвязь исторических знаний с другими областями детской деятельности — литературным творчеством, музыкой, изобразительным искусством, изучением природы и физическим развитием, — что обогащает восприятие прошлого.

Одним из перспективных инструментов такой работы, осуществляющей историческое просвещение ребенка дошкольного возраста, становится технология «Картинная галерея», разработанная в МАДОУ «Детский сад № 99 г. Челябинска» И. Е. Емельяновой и С. Д. Полетавкиной.

Структура работы педагога с дошкольниками в картинной галерее, основанная на субъектном подходе и примерном календарном планировании, может варьироваться в зависимости от исторической тематики, а также от запросов педагогов и детей. Опыт работы МАДОУ «Детский сад № 99 г. Челябинска» можно применять в любом регионе Российской Федерации с учетом территориальных особенностей образовательной организации и социальных запросов.

Технология «Картинная галерея» представляет собой интерактивную форму организации образовательного пространства дошкольного учреждения: дети, демонстрируя в рамках одной тематики различные эпохи живописного искусства, становятся участниками художественной экспозиции, раскрывающей исторические события или биографии известных личностей. Используя опыт МАДОУ «Детский сад № 99 г. Челябинска», мы применили подходы коллег в условиях нашего дошкольного учреждения на выставке букетов для детей дошкольного возраста. Дети узнали не только о различных художественных техниках исполнения, но и об истории создания картин в разные исторические периоды. Например, выставка по теме «Букеты» погрузила дошколят в истории, связанные с крепостным художником Ф. Г. Тороповым;

в путешествие на римский карнавал дети отправились благодаря одноименной картине художника В. И. Сурикова; раскрыла им красоту русского пейзажа картина И. И. Левитана; а М. А. Врубель картиной «Букет сирени» перенес дошколят в эпоху расцвета русского модерна и познакомил с тайными образами и символами художественного мышления. Исследовательская деятельность при работе с картинами и применение методов теории решения изобретательских задач стимулирует познавательный интерес детей. Совместно с педагогом они разрабатывают небольшие проекты, направленные на углубленное изучение конкретных исторических тем, что способствует развитию навыков самостоятельного поиска и анализа.

Включение произведений отечественных и зарубежных художников в образовательную практику позволяет создавать атмосферу погружения, где история приобретает зрительную и эмоциональную конкретизацию. Например, использование работ И. И. Шишкина или А. А. Иванова может послужить основой для разговора о жизни в деревне XIX века, а картины Э. Мунка или В. В. Кандинского — для обсуждения историй переживаний поколений во времена войн, социальных потрясений. Таким образом, картинная галерея становится «живой», поскольку неживые полотна изобразительного искусства «оживают», окрашиваясь музыкальными произведениями классиков, приобретают запахи, эмоционально окрашиваются и рассказывают уникальные истории прошлого.

По завершении посещения «Картинной галереи» дети дошкольного возраста — в рамках авторской методики — выражают свое отношение к художественным полотнам. Например, они на липкую полоску рядом с той картиной, которая им понравилась, крепят сердечек красного цвета, а рядом с той, которая не понравилась, — синего. Таким образом, мы видим предпочтения детей и предоставляем им возможность сделать свой осознанный выбор. Кроме того, на листах обратной связи дети могут предложить тему следующей экспозиции. Считаем важным составлять **индивидуальные образовательные маршруты** детей при работе с технологией «Картинная галерея», потому что мы должны чутко реагировать на уникальные познавательные потребности и интересы каждого ребенка, создавая пространство для свободного проявления его личности, поощряя инициативу и самостоятельность в освоении исторического материала.

В контексте современных образовательных парадигм, ориентированных на развитие субъектных подходов в дошкольном образовании, **технология «Картинная галерея» пользуется большим спросом у педагогов дошкольных образовательных организаций Челябинской области. Мы считаем, что на сегодняшний день данная технология является наиболее перспективным инструментом для исторического просвещения детей дошкольного возраста.**

Применяя опыт коллег в нашем детском саду, мы заметили, что «Картинная галерея» в дошкольном образовательном учреждении выходит за рамки традиционных

форм организации учебного процесса, трансформируясь в многогранное образовательное пространство. Эта технология выступает не только как катализатор формирования первичных представлений об истории, но и как мощный стимул для развития физических, личностных и нравственных качеств, закладывая основы патриотического воспитания. Более того, она способствует интенсификации интеллектуального и художественно-творческого потенциала ребенка, культивируя инициативность, самостоятельность и ответственность.

Особого внимания заслуживает новаторский подход Ирины Евгеньевны Емельяновой и Светланы Дмитриевны Полетавкиной, которые трансформировали методическое пособие в **«субъектное путешествие» современного педагога**. Данная концепция иллюстрирует глубину проработки технологии и предлагает воспитателям и спе-

циалистам образовательных учреждений нестандартные методы и тактики ее применения, обогащенные методами теории решения изобретательских задач. Эти креативные подходы открывают новые горизонты для внедрения «Картинной галереи» в практику дошкольного образования.

Таким образом, «Картинная галерея» — это **актуальная и научно обоснованная технология**. Ее потенциал в области исторического просвещения дошкольников в сочетании с комплексным воздействием на все сферы развития ребенка делает ее неотъемлемым элементом современной образовательной системы. Данная технология демонстрирует, как инновационные подходы становятся ключом к эффективному развитию субъектных подходов в историческом просвещении детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Евсюкова А. А. Проблема исторического просвещения детей старшего дошкольного возраста // Новые исследования. — 2024. — № 2 (78). — С. 42–49.
2. Захарова Л. М., Майданкина Н. Ю. Формирование основ исторической культуры на этапе дошкольного образования: обоснование и характеристика // Педагогическое образование в России. — 2025. — № 4. — С. 51–61.
3. Комарова Т. С., Н. Г. Пантелеева Искусство как фактор воспитания любви к родному краю // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 2. — С. 3–8.
4. Московская Н. П., Тупикина Н. В., Китаева Е. В. Модель формирования исторических знаний у дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. — 2022. — № 6 (54). — С. 15–18.
5. Никольская О. Д., Черкасова Е. Д. Система формирования исторических представлений в дошкольном детстве и педагогические условия ее эффективной реализации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2021. — № 3. — С. 45–52.
6. Сержанова Л. Н., Михайлова О. Н., Калашникова Е. В. Историческое просвещение детей дошкольного возраста в образовательном процессе ДОО // Управление развитием образования. — 2025. — № 36 (4). — С. 112–119.
7. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202405070015> (дата обращения: 26.04.2026).
8. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 16 июня 2025 г. № 01/1082 «Об утверждении Модели реализации исторического просвещения в образовательных организациях Челябинской области „Знание прошлого — сила будущего“». — URL: <https://base.garant.ru/412173244/> (дата обращения: 26.04.2026).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения 21.06.2026).

Эффективные практики формирования учебной мотивации у подростков во время внеурочной деятельности

Палагина Анастасия Дмитриевна, студент магистратуры
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования учебной мотивации учащихся основной школы в условиях внеурочной деятельности. Обосновывается значимость системной работы классного руководителя в данном направлении. Представлены эффективные педагогические практики, направленные на развитие устойчивой учебной мотивации подростков, раскрываются их особенности и условия реализации. Особое внимание уделяется личностно-ориентированному подходу, включению обучающихся в социально значимую деятельность, а также использованию со-

временных педагогических технологий. Делается вывод о том, что внеурочная деятельность обладает значительным потенциалом а формировании положительного отношения к обучению и развитию познавательного интереса.

Ключевые слова: учебная мотивация, внеурочная деятельность, подростки, классный руководитель, педагогические практики, воспитательная работы, познавательный интерес.

Современный этап развития системы общего образования характеризуется усилением внимания к проблеме формирования учебной мотивации у обучающихся как ключевого условия повышения качества образовательных результатов [1]. В условиях трансформации образовательной среды, обусловленной цифровизацией, изменением социокультурных ориентиров и возрастанием роли самостоятельной познавательной деятельности, проблема мотивационного обеспечения учебного процесса приобретает особую значимость.

Подростковый возраст представляет собой сложный этап личностного развития, сопровождающийся изменением структуры потребностей, ценностных ориентаций и поведенческих установок [5]. В этот период наблюдается снижение роли внешних регуляторов учебной деятельности и одновременно возрастает значение внутренних мотивационных механизмов. Указанные обстоятельства обуславливают необходимость поиска эффективных педагогических средств, направленных на развитие устойчивой внутренней мотивации обучающихся.

Особое место в решении данной задачи занимает внеурочная деятельность, обладающая значительным воспитанием и развивающим потенциалом. Ее вариантность, добровольный характер и практическая направленность создают условия для включения обучающихся в различные виды активности, способствующие формированию положительного отношения к обучению.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и анализ эффективных практик формирования учебной мотивации подростков в условиях внеурочной деятельности.

Учебная мотивация рассматривается как совокупность внутренних и внешних побуждений, определяющих направленность и активность обучающегося в процессе учебной деятельности [1]. Она включает в себя интерес к знаниям, стремление к достижению успеха, осознание значимости образования.

В педагогической науке выделяются различные виды мотивации: внутренняя и внешняя. Внутренняя мотивация связана с познавательным интересом и личностной значимостью учебной деятельности, тогда как внешняя обусловлена воздействием внешних факторов (оценка, поощрение, контроль) [2].

Следует отметить, что в современных исследованиях учебная мотивация рассматривается не только как совокупность побуждений, но и как сложная динамическая система, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Данный подход позволяет рассматривать мотивацию как интернегативное личностное образование, формирующее в процессе актив-

ного взаимодействия обучающегося с образовательной средой [4].

В этой связи особую значимость приобретает организация образовательного процесса, ориентированного на развитие субъектной позиции обучающегося, предполагающей его включенность в целеполагание, планирование и оценку собственной деятельности.

Внеурочная деятельность представляет собой важнейший компонент образовательного процесса, направленный на развитие личности обучающегося вне рамок учебных занятий. Она способствует расширению кругозора, развитию творческих способностей, формированию коммуникативных навыков.

Особенностью внеурочной деятельности является ее добровольный характер, что создает благоприятные условия для формирования положительной мотивации. Участие в различных формах деятельности позволяет подросткам проявлять инициативу, реализовывать свои интересы, получать опыт успеха.

Кроме того, внеурочная деятельность способствует установлению более доверительных отношений между педагогом и обучающимися, что является важным фактором мотивации. [7]

Практико-ориентированный анализ деятельности образовательных организаций позволяет констатировать, что наибольшую результативность демонстрируют те педагогические практики, которые обеспечивают активное включение обучающихся в различные виды деятельности, обладающие личностной значимостью и социальным смыслом. При этом ключевым условием выступает не столько разнообразие форм, сколько их обоснованность и системность применения.

Анализ педагогического опыта позволяет выделить ряд практик, доказавших свою эффективность в формировании учебной мотивации.

1. Проектная деятельность.

Одной из наиболее результативных форм является организация проектной деятельности. Участие в проектах позволяет обучающимся самостоятельно ставить цели, планировать деятельность, анализировать результаты. Это способствует развитию ответственности, самостоятельности и интереса к познанию.

Проектная деятельность может быть как индивидуальной, так и групповой. Важно, чтобы темы проектов были значимы для самих обучающихся и имели практическую направленность.

2. Социально значимая деятельность.

Включение подростков в социальную полезную деятельность (волонтерство, участие в школьных и городских мероприятиях) способствует формированию цен-

ностного отношения к обучению. Осознание своей значимости и возможности приносить пользу обществу усиливает внутреннюю мотивацию.

3. Игровые технологии.

Использование игровых форм (квесты, деловые игры, интеллектуальные соревнования) позволяет сделать процесс познания более привлекательным. Игровая деятельность способствует снижению тревожности, активизации познавательной активности и формированию положительных эмоций.

4. Индивидуализация работы.

Учет индивидуальных особенностей обучающихся является важным условием формирования мотивации. Индивидуальный подход позволяет учитывать интересы, способности и уровень подготовки каждого ученика, что способствует созданию ситуации успеха.

5. Рефлексивные практики.

Организация рефлексии (обсуждение результатов деятельности, самооценка, анализ достижений) помогает обучающимся осознать собственный прогресс, что положительно влияет на мотивацию. Рефлексия способствует развитию способности к саморегуляции и постановке новых целей. [6]

Для успешной реализации указанных практик необходимо соблюдение ряда условий:

1. Создание благоприятного психологического климата.
2. Поддержка инициативы обучающихся.
3. Систематичность работы.
4. Взаимодействие с родителями.
5. Профессиональная готовность педагога к инновационной деятельности.

Особую роль играет личность классного руководителя, его умение выстраивать доверительные отношения с обучающимися и стимулировать их активность.

С целью подтверждения эффективности представленных педагогических практик было проведено условное педагогическое наблюдение, направленное на выявление динамики учебной мотивации обучающихся основной школы в процессе организации внеурочной деятельности.

В исследовании приняли учащиеся 7 класса. На начальном этапе была проведена диагностика уровня учебной мотивации, которая показала, что значительная часть подростков демонстрирует преобладание внешней мотивации, связанной с оценочной деятельностью и контролем со стороны классного руководителя и родителей. У ряда обучающихся наблюдалось снижение интереса к учебной деятельности, что проявлялось в низкой активности и отсутствии стремления к достижению высоких результатов.

В рамках формирующего этапа были внедрены различные виды внеурочной деятельности, включающие проектную работу, участие в социально значимых мероприятиях, игровые формы взаимодействия, а также элементы рефлексивной деятельности. Особое внимание уделялось созданию ситуации успеха для каждого обучающегося.

Повторная диагностика показала положительную динамику: увеличилось количество обучающихся с выраженной внутренней мотивацией, повысился уровень познавательной активности, возрос интерес к учебной деятельности. Обучающиеся стали более активно включаться в обсуждение учебных вопросов, проявлять инициативу и самостоятельность.

Таким образом, полученные результаты подтверждают эффективность системной организации внеурочной деятельности как средства формирования учебной мотивации подростков.

Классный руководитель занимает ключевую позицию в системе формирования учебной мотивации обучающихся, выступая не только организатором внеурочной деятельности, но и посредником между учеником, школой и семьей [9].

Несмотря на значительный потенциал внеурочной деятельности, процесс формирования учебной мотивации подростков может сопровождаться рядом трудностей.

Одной из распространенных проблем является формальный подход к организации внеурочной деятельности, при котором она не вызывает интереса у обучающихся и воспринимается как дополнительная нагрузка. В таких условиях мотивационный эффект существенно снижается. Также следует учитывать влияние внешних факторов, таких как: цифровая среда, социальные сети, изменение системы ценностей подростков. Конкуренция между учебной деятельностью и другими видами активности требует от педагога поиска новых, и более привлекательных форм работы. К рискам можно отнести и недостаточную готовность педагогов к использованию современных технологий и методов работы. Это может ограничивать возможности формирования устойчивой мотивации.

Преодоление указанных трудностей возможно при условии повышения профессиональной компетентности педагогов, внедрения инновационных практик и системного подхода к организации внеурочной деятельности.

Современные условия развития образования требуют поиска новых подходов, направленных на повышение ее мотивационного потенциала. Одним из перспективных направлений является интеграция внеурочной и учебной деятельности. Это позволяет сделать процесс обучения более целостным и значимым для обучающихся. Актуальным является использование цифровых образовательных ресурсов, интерактивных платформ и элементов дистанционного взаимодействия. При грамотной организации они могут стать эффективным инструментом повышения интереса к обучению. Развитие сетевого взаимодействия между образовательными организациями, участие в конкурсах, проектах и олимпиадах также способствуют формированию мотивации за счет расширения образовательного пространства. Особое внимание следует уделять развитию навыков самообразования и саморегуляции обучающихся. Формирование этих умений способствует переходу от внешней мотивации к внутренней, что является ключевой задачей современного образования. [3]

В результате проведенного анализа установлено, что внеурочная деятельность выступает значимым ресурсом формирования учебной мотивации подростков, обеспечивая условия для развития их познавательной активности, самостоятельности и ответственности за результаты собственной деятельности. Обобщения теоретических положений и практического опыта позволяет сделать вывод о том, что наибольшей эффективностью обладают педагогические практики, ориентированные на активное включение обучающихся в социально и личностно значимую

деятельность, создание ситуации успеха, а также развитие рефлексивных умений. Ключевая роль в данном процессе принадлежит классному руководителю, обеспечивающему координацию воспитательной работы и формирование благоприятного психологического климата. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией комплексных моделей формирования учебной мотивации обучающихся в условиях интеграции учебной и внеурочной деятельности, а также с оценкой их эффективности в различных образовательных практиках.

Литература:

1. Маркова А. К. Мотивация учения школьников // Вопросы психологии. — 1990. — № 5. — С. 23–31.
2. Шукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике // Педагогика. — 2004. — № 6. — С. 15–21.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности в школьном возрасте // Вопросы психологии. — 1978. — № 4. — С. 32–39.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы учебной деятельности // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23, № 5. — С. 45–52.
5. Реан А. А. Психология мотивации личности подростка // Мир психологии. — 2003. — № 2. С. 89–96.
6. Селевко Г. К. Технологии мотивации учебной деятельности школьников // Народное образование. — 2010. — № 7. — С. 156–162.
7. Хуторской А. В. Внеурочная деятельность как средство развития личности учащихся // Народное образование. — 2013. — № 4. — С. 101–107.
8. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-исторический подход // Вопросы психологии. — 2001. — № 3. С. 3–15.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология учебной деятельности // Педагогика. — 2005. — № 2. — С. 42–49.

Формирование исторического мышления у учащихся через работу с историческими источниками на уроках истории

Пантелеева Елена Анатольевна, учитель истории
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

В статье рассматривается методическая проблема формирования исторического мышления школьников через систематическую работу с историческими источниками на уроках истории. Обоснована актуальность источникового подхода в условиях обновленного содержания общего образования, раскрыты структурные компоненты исторического мышления, предложен алгоритм анализа письменных, визуальных, вещественных и цифровых источников. Особое внимание уделено организации учебных заданий, направленных на развитие критического анализа информации, установление причинно-следственных связей, аргументацию собственной позиции и понимание многофакторности исторического процесса. Представлены методические приемы, применимые в основной и средней школе, а также пример критериев оценивания работы учащихся с источниками.

Ключевые слова: историческое мышление, исторический источник, урок истории, критическое мышление, функциональная грамотность, анализ документа, образовательные результаты, ФГОС.

Введение

Современный урок истории не может ограничиваться передачей готовой суммы знаний о прошлом. Его задача состоит в том, чтобы научить школьника понимать исторический процесс, видеть связь факта и интерпретации, различать свидетельство и оценочное суждение, задавать вопросы к тексту и соотносить разные точки зрения. Именно поэтому работа с историческими источниками становится не эпизодическим дополнением к объяснению учителя, а содержательным ядром формирования исторического мышления учащихся.

Актуальность рассматриваемой темы определяется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в котором особое значение придается формированию универсальных учебных действий, умению работать с информацией, осуществлять смысловое чтение, аргументировать позицию и применять знания в учебных и жизненных ситуациях [1]. Федеральная рабочая программа по истории также ориентирует учителя на активные методы обучения, развитие познавательной самостоятельности и формирование у школьников умений анализировать исторические источники [2].

Для учителя истории работа с источником является педагогическим инструментом, позволяющим уйти от репродуктивной модели урока. Источник вводит ученика в пространство исторического исследования: школьник не только узнает о событии, но и выясняет, откуда взято знание, кто является автором свидетельства, в каких условиях оно создано, какие цели мог преследовать автор и какие ограничения имеет данный материал.

Понятие исторического мышления и его структура

Под историческим мышлением в школьном обучении целесообразно понимать способность учащегося воспринимать события прошлого в развитии, устанавливать причинно-следственные связи, видеть историческую обусловленность поступков людей, работать с различными версиями и доказательствами, давать аргументированную оценку историческим явлениям. Это не отдельное умение, а совокупность интеллектуальных действий, которые формируются постепенно и требуют систематической педагогической поддержки.

В структуре исторического мышления можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов. Первый компонент — хронологическое мышление, то есть умение соотносить событие со временем, видеть последовательность и длительность процессов. Второй компонент — пространственное мышление, позволяющее понимать роль территории, границ, путей сообщения, природных условий. Третий компонент — причинно-следственный анализ, направленный на выявление причин, поводов, условий и последствий исторических событий. Четвертый компонент — источниковедческая грамотность, предполагающая критическое отношение к информации. Пятый компонент — ценностно-смысловая интерпретация прошлого, связанная с пониманием мотивов исторических деятелей и влияния событий на жизнь общества.

Сформированное историческое мышление проявляется в том, что ученик способен не просто воспроизвести дату или термин, а объяснить, почему событие произошло, какие факторы на него повлияли, какие группы общества воспринимали его по-разному, какие источники позволяют это доказать. Поэтому работа с источниками должна быть направлена не на механический поиск ответа в тексте, а на постановку исследовательской задачи.

Исторический источник как средство развития познавательной активности

Исторический источник выступает посредником между современным учеником и прошлым. Он дает возможность сделать урок более доказательным и деятельностным. Письменный документ, фрагмент летописи, законодательный акт, мемуары, плакат, фотография, карта, статистическая таблица, музейный предмет, архитектурный памятник или цифровой ресурс позволяют учащимся увидеть, что историческое знание создается на основе анализа свидетельств.

Использование источников особенно важно при изучении спорных, сложных и ценностно значимых тем. При обращении к нескольким материалам, отражающим разные позиции, учащиеся учатся понимать множественность исторических интерпретаций. Например, при изучении реформ Петра I можно предложить фрагмент указа, оценку современника и изображение новой столицы. Сопоставление материалов помогает школьникам увидеть не только масштаб преобразований, но и противоречивость их восприятия обществом.

Работа с источником повышает учебную мотивацию. Ученик оказывается в роли исследователя: ему необходимо обнаружить проблему, выделить факты, сформулировать гипотезу, подтвердить ее аргументами. Такая деятельность соответствует логике исторической науки в доступной для школы форме и способствует формированию учебной самостоятельности.

Методический алгоритм работы с историческим источником

Системность работы с источниками обеспечивается единым алгоритмом, который может усложняться в зависимости от возраста учащихся и уровня изучения темы. На первом этапе проводится первичное восприятие источника: учащиеся определяют вид документа, автора, время и место создания, адресата, историческую ситуацию. На втором этапе осуществляется смысловой анализ: выделяются ключевые факты, понятия, оценки, эмоционально окрашенные слова, противоречия. На третьем этапе источник помещается в исторический контекст: школьники устанавливают связь материала с изучаемыми событиями и процессами. На четвертом этапе проводится критическая оценка достоверности и позиции автора. На пятом этапе учащиеся формулируют вывод и используют источник как доказательство в устном или письменном ответе.

На практике этот алгоритм удобно представить учащимся в виде памятки:

- 1) кто создал источник;
- 2) когда и при каких обстоятельствах он создан;
- 3) о чем сообщает источник;
- 4) какие факты можно считать доказанными;
- 5) какую позицию занимает автор;
- 6) какие вопросы остаются открытыми;
- 7) как данный источник помогает объяснить историческое событие.

Такая памятка формирует устойчивый способ учебного действия.

Важно, чтобы вопросы к источнику не сводились к простому воспроизведению информации. Репродуктивные вопросы необходимы на начальном этапе, однако они должны дополняться аналитическими и оценочными заданиями: «Почему автор выделяет именно эти события?», «Какие сведения требуют проверки?», «С чем можно согласиться, а что вызывает сомнение?», «Как изменится вывод, если привлечь другой источник?».

Механизм формирования навыков работы с источниками

В 5 классе основное внимание уделяется распознаванию источников и извлечению информации. В 6 классе добавляются сравнение источников, выявление авторской позиции и оценка достоверности сведений.

Таблица 1. Уровни сформированности работы с источником

Уровень	Характеристика
Низкий	Находит факты только при помощи учителя
Базовый	Самостоятельно извлекает информацию
Повышенный	Сравнивает несколько источников
Высокий	Оценивает достоверность и аргументирует выводы

Методика работы с источниками по темам 5 класса

Первобытные люди

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Первобытные люди».

Древний Египет

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Древний Египет».

Междуречье

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Междуречье».

Финикия

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Финикия».

Древняя Палестина

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Древняя Палестина».

Индия

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Индия».

Китай

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Китай».

Древняя Греция

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Древняя Греция».

Олимпийские игры

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Олимпийские игры».

Афины

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Афины».

Спарта

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Спарта».

Македонские завоевания

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Македонские завоевания».

Древний Рим

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Древний Рим».

Республика

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Республика».

Империя

Источники: тексты, карты, изображения, археологические материалы. Учебные задания направлены на выявление фактов, причин событий и формулирование доказательного вывода по теме «Империя».

Методика работы с источниками по темам 6 класса

Восточные славяне

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Восточные славяне», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Образование Руси

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Образование Руси», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Первые князья

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Первые князья», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Крещение Руси

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Крещение Руси», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Русская Правда

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Русская Правда», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Раздробленность

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Раздробленность», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Новгородская республика

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Новгородская республика», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Монгольское нашествие

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Монгольское нашествие», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Александр Невский

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Александр Невский», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Куликовская битва

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Куликовская битва», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Объединение русских земель

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Объединение русских земель», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Иван III

Используются летописи, карты, изображения памятников культуры и правовые документы. Учащиеся анализируют сведения по теме «Иван III», сопоставляют источники и делают аргументированные выводы.

Игровые и исследовательские технологии «Исторический детектив», «Юный историк», «Верю — не верю, Собери доказательство», «Источник задает вопрос», «Ошибка историка».

Диагностика сформированности исторического мышления

Предусматривается входная, текущая и итоговая диагностика. Оцениваются умения определять вид источника, извлекать информацию, сравнивать материалы и аргументировать выводы.

Заключение

Систематическая работа с историческими источниками способствует развитию исторического мышления, функциональной грамотности и познавательной самостоятельности учащихся.

Приемы организации работы с источниками на уроке истории

В педагогической практике эффективны разные формы работы с источниками. Прием «историческая лаборатория» предполагает, что класс получает набор документов по одной проблеме и в группах готовит аргументированный ответ на исследовательский вопрос. Например, при изучении Смутного времени группы могут анализировать фрагменты летописных сообщений, материалы о народном ополчении, карту движения войск и отрывки из исторических оценок. Итогом становится коллективная реконструкция причин преодоления кризиса.

Прием «документ с пропусками» помогает развивать смысловое чтение. Учитель предлагает текст, в котором пропущены ключевые понятия, даты или имена, а учащиеся восстанавливают их на основе контекста и объясняют свой выбор. Прием «вопрос автору» формирует критическое отношение к источнику: школьники составляют вопросы, которые они задали бы автору документа, чтобы уточнить его позицию или проверить достоверность сведений.

При работе с **визуальными источниками** эффективен алгоритм «вижу — предполагаю — доказываю». Сначала учащиеся описывают изображение без интерпретации, затем выдвигают предположения о его смысле, после чего подтверждают вывод деталями изображения и историческим контекстом. Такой прием применим при анализе политических плакатов, карикатур, фотографий, картин исторического жанра.

Работа с картой как историческим источником позволяет формировать пространственное мышление. Задания могут быть направлены на выявление направлений походов, изменения границ, торговых путей, расселения народов, размещения промышленных центров. При этом важно не только найти объект на карте, но и объяснить, почему именно географический фактор влиял на ход событий.

Отдельного внимания заслуживают **цифровые источники**: электронные архивы, музейные коллекции, базы данных документов, исторические карты. Их использование требует формирования информационной культуры: учащиеся должны уметь проверять происхождение материала, отличать научно-популярный ресурс от случайной публикации, фиксировать ссылку на источник и соблюдать нормы академической добросовестности.

Примеры учебных заданий, формирующих историческое мышление

Пример 1. При изучении темы «Крещение Руси» учащимся предлагается фрагмент летописного текста и изображения древнерусских храмов. Задание: определить, какие мотивы принятия христианства отражены в источнике, какие последствия события можно подтвердить визуальным материалом, а какие требуют привлечения дополнительных сведений. Такое задание развивает умение соотносить письменный и визуальный источник.

Пример 2. При изучении реформ Александра II учащиеся работают с фрагментом Манифеста 19 февраля 1861 г. и статистическими данными о выкупных платежах. Исследовательский вопрос: «Почему отмена крепостного права одновременно стала шагом к модернизации и источником социальных противоречий?» Для ответа школьники выделяют положения документа, сопоставляют их с данными таблицы и формулируют аргументированный вывод.

Пример 3. При изучении Великой Отечественной войны учащиеся анализируют фронтовое письмо, фотографию военных лет и карту боевых действий. Задание направлено на понимание человеческого измерения истории: какие факты отражают масштаб военных событий, а какие помогают увидеть личный опыт человека в условиях войны. Такой подход способствует не только предметным, но и личностным результатам обучения.

Пример 4. При изучении истории родного края учащиеся получают задание подготовить мини-исследование о памятном месте, связанном с историей города или региона. В качестве источников используются архивные материалы, материалы музея, фотографии, воспоминания жителей, официальные сведения о памятнике. Итогом может стать презентация, буклет, виртуальная экскурсия или исследовательская справка.

Критерии оценивания работы с источником

Оценивание работы с источником должно быть прозрачным для учащихся. Критерии целесообразно сообщать заранее, чтобы школьник понимал, какие действия от него ожидаются. Оценивать следует не только правильность ответа, но и качество анализа: выделение фактов, учет контекста, аргументацию, способность различать факт и мнение, корректность вывода.

Таблица 2. Пример критериев оценивания анализа исторического источника

Критерии	Содержание критериев	Уровень проявления критерия
Определение происхождения источника	Ученик устанавливает автора, время, место, адресата, вид источника.	Базовый: называет отдельные сведения; повышенный: связывает происхождение с исторической ситуацией.
Выделение фактической информации	Ученик находит факты, отделяет их от оценочных суждений.	Базовый: выделяет факты; повышенный: группирует их по смысловым основаниям.
Контекстуализация	Ученик соотносит источник с изучаемыми событиями, процессами, понятиями.	Базовый: указывает тему; повышенный: объясняет место источника в историческом процессе.
Критическая оценка	Ученик выявляет позицию автора, возможную предвзятость, ограничения источника.	Базовый: замечает оценку автора; повышенный: объясняет причины позиции и необходимость проверки.
Аргументированный вывод	Ученик использует источник как доказательство в ответе.	Базовый: делает общий вывод; повышенный: формулирует доказательный вывод с опорой на текст и контекст.

Педагогические условия эффективности источникового подхода

Формирование исторического мышления через источники требует соблюдения ряда педагогических условий. Во-первых, работа должна быть регулярной. Если источник используется только как иллюстрация к объяснению, он не становится инструментом развития мышления. Необходимо включать источниковые задания на разных этапах урока: при постановке проблемы, изучении нового материала, закреплении, рефлексии и контроле.

Во-вторых, важна постепенность. В 5–6 классах учащиеся осваивают простые действия: определить автора, найти информацию, ответить на вопросы. В 7–8 классах усиливается аналитический компонент: сопоставление источников, выявление причин и последствий, работа с картой и статистикой. В 9–11 классах возможно проведение дискуссий, написание исторического эссе, оценка историографических версий, подготовка исследовательских проектов.

В-третьих, необходимо учитывать возрастные особенности и уровень читательской грамотности. Сложные документы следует сопровождать словарем терминов, комментариями, вопросами-подсказками. При этом чрезмерное упрощение источника нежелательно: учащиеся должны постепенно привыкать к особенностям исторического языка и научного анализа.

В-четвертых, учителю важно создавать ситуацию учебного диалога. Источник должен становиться основанием для обсуждения, сравнения позиций, доказательства. В ходе такой работы формируются коммуникативные умения: слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы, корректно возражать, опираться на факты, а не только на личное мнение.

Связь работы с источниками с функциональной грамотностью

Работа с историческими источниками напрямую связана с развитием функциональной грамотности. Учащийся учится понимать информацию, представленную в разных формах, применять ее для решения учебной задачи, оценивать достоверность и делать вывод. Эти умения необходимы не только на уроках истории, но и в повседневной жизни, где подросток постоянно сталкивается с большим потоком сведений, мнений и интерпретаций.

Исторический источник позволяет развивать читательскую грамотность через внимательное чтение текста, информационную грамотность через поиск и проверку данных, коммуникативную грамотность через обсуждение результатов анализа. Кроме того, источниковые задания способствуют формированию гражданской зрелости, поскольку учат школьника ответственно относиться к исторической памяти, уважать факты и понимать сложность общественных процессов.

Особое значение имеет умение выявлять манипуляции с исторической информацией. При анализе источников учащиеся видят, что любая информация имеет автора, цель, адресата и контекст. Это формирует защиту от поверхностного восприятия исторических мифов и способствует развитию критического мышления.

Результативность и методические выводы

Результатом систематической работы с историческими источниками становится изменение характера учебной деятельности. Учащиеся начинают активнее задавать вопросы, чаще обращаются к доказательствам, более осознанно используют исторические понятия, точнее формулируют причинно-следственные связи. Ответы школьников становятся менее пересказанными и более аргументированными.

Для учителя важным показателем сформированности исторического мышления является способность ученика самостоятельно построить рассуждение: выбрать источник, определить его информативность, соотнести с изученной темой, сформулировать вывод и обосновать его. Именно такие действия показывают переход от запоминания фактов к осмыслению истории как процесса.

Методический опыт показывает, что наиболее продуктивной является комбинация разных типов источников. Письменный документ развивает навыки анализа текста, карта — пространственное мышление, статистика — умение видеть тенденции, визуальный источник — наблюдательность и интерпретацию, устные воспоминания — понимание личностного измерения истории. Комплексная работа позволяет формировать целостное представление о прошлом.

Заключение

Формирование исторического мышления учащихся через работу с историческими источниками является одним из ключевых направлений современного преподавания истории. Источник делает урок доказательным, проблемным и исследовательским, помогает школьнику понять, что история — это не набор готовых утверждений, а область знания, основанная на анализе свидетельств и аргументации.

Для достижения устойчивого результата работа с источниками должна быть системной, соответствовать возрасту обучающихся и методически выстроенной. Учителю необходимо сочетать разные виды источников, использовать проблемные вопросы, организовывать индивидуальную и групповую работу, применять критерии оценивания. В этих условиях у учащихся развиваются предметные знания, метапредметные умения, ценностное отношение к историческому прошлому и способность к самостоятельному осмыслению информации.

Таким образом, источниковый подход на уроках истории выступает эффективным средством формирования исторического мышления, познавательной самостоятельности и гражданской ответственности школьников. Он позволяет реализовать требования современного исторического образования и повысить качество учебной деятельности учащихся.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 29.05.2026).
2. Федеральная рабочая программа. История. 5–9 классы. — Москва: Институт стратегии развития образования, 2023. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/17_ФРП_История_5–9-классы.pdf (дата обращения: 29.05.2026).
3. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы: утверждена решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации, протокол от 23 октября 2020 г. // Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (дата обращения: 29.05.2026).
4. ГОСТ Р 7.0.5–2008. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. — Москва: Стандартинформ, 2008.
5. ГОСТ Р 7.0.100–2018. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. — Москва: Стандартинформ, 2018.
6. Вяземский, Е. Е. Методика преподавания истории в школе: практическое пособие / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — Москва: Владос, 2001. — 176 с.
7. Короткова, М. В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практическое пособие для учителей / М. В. Короткова. — Москва: Владос, 1999. — 192 с.
8. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. — Москва: Народное образование, 1998. — 256 с.

Особенности формирования переводческой компетенции в контексте аудиовизуального обучения

Полякова Анастасия Валерьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Битнер Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье рассматриваются особенности переводческой компетенции, какие проблемы существуют в формировании данной компетенции и как их можно решить с помощью использования аудиовизуальных материалов.

Ключевые слова: аудиовизуальные средства обучения, переводческая компетенция, перевод, обучение иностранному языку.

Современная действительность характеризуется стремительным развитием и широкой экспансией искусственного интеллекта во все сферы человеческой жизни, что порождает серьезные и, в определенной степени, обоснованные опасения о возможности вытеснения человеческого ресурса и его замены компьютерными технологиями из многих профессиональных областей. Профессиональная область перевода не является в этом смысле исключением, тенденция к цифровизации проявляется здесь в использовании машинного перевода. Однако заметим, что, несмотря на значительные успехи в области машинного перевода, человеческий интеллект остается незаменимым во многих профессиональных аспектах. Например, машинный перевод хорошо справляется с однозначными формулировками, но теряется, когда адекватная передача смысла глубоко завязана на окружение переводимой фразы. Машина не учитывает все культурные нюансы, человек же способен более тонко и корректно учесть менталитет целевой аудитории: именно он адаптирует юмор, отсылки, стилистику переводимого текста. Многие ученые-исследователи согласны с тезисом о том, что ключевая компетенция современного переводчика заключается в умении работать с контекстуально сложными материалами, требующими глубокого понимания культурных, социальных и политических нюансов [8].

Не умоляя значимости высоких технологий в условиях стремительного прогресса, стоит также подчеркнуть, что в реальной переводческой практике распространен гибридный подход: машинный перевод дает основу, а переводчик редактирует, уточняет и адаптирует текст. Такой формат ускоряет работу, снижает временные и финансовые затраты, повышает качество перевода.

В «Толковом переводоведческом словаре» переводческая компетенция в широком смысле определяется как «способность понимания исходного текста и способность создания текста на языке оригинала» [7].

Еще одним определением переводческой компетенции является «особый набор способностей, знаний и навыков, необходимых для успешного занятия профессиональной 10 переводческой деятельностью, в зависимости от видов и жанров перевода переводческая компетенция может различаться, но никогда не ограничивается только хорошим знанием языка оригинала и языка перевода» [6].

Для понимания речи и содержания высказывания переводчик использует определенные инструменты. В первую очередь это его когнитивные способности, то как он может быстро переключаться между языками, удерживать в голове контекст и отслеживать логические связи. Также общая начитанность переводчика, которая проявляется в глубине фоновых знаний, дает понимание того, как устроены разные темы и жанры, что помогает ему быстрее ориентироваться в контексте. Память также является одним из ключевых факторов успешного перевода.

Переводчик должен обладать высокой степенью сформированности языковой компетенции сразу в двух языках — родном и иностранном. Для успешного осуществления вербальной коммуникации необходимо глубокое знание лексических средств, нормативных основ и грамматических правил используемого языка. Успешное понимание исходного текста и создание качественного перевода требуют от переводчика всестороннего знания обеих лингвистических систем, что обуславливает необходимость высокого уровня владения обоими языками: языком оригинала и языком перевода [4].

Согласно исследованиям последних лет, значимость переводческой направленности в обучении иностранному языку студентов лингвистических направлений подготовки значительно повысилась. Перевод стал не только средством коммуникации, но и инструментом для более глубокого понимания специфики предмета. В рамках анализа компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, переводчик В. С. Слепович указывает на то, что успешная реализация задач бакалавриата и специалиста требует наличия специфических знаний и навыков. К ним относятся: владение определенным запасом слов на иностранном языке (включая профильную терминологию); знанием грамматики иностранного языка; владение техникой перевода и умение эффективно пользоваться словарем; владение базовыми знаниями в области, к которой относится переводимый текст [9].

Следует отметить, что для обеспечения успешной профессиональной иноязычной коммуникации необходимо, чтобы обучающиеся изучали не только лексические и грамматические аспекты языка, но и знакомились с социокультурными особенностями.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что перевод является сложным мыслительным процессом, по-

этому наряду с профессиональными переводческими навыками, предъявляются высокие требования и к личностным качествам переводчика, таким как стрессоустойчивость и внимание к деталям, [5].

Для успешного формирования профессиональных компетенций будущих переводчиков мы предлагаем рассматривать использование аудиовизуальных средств.

Аудиовизуальные материалы помогают обучающимся в восприятии информации, поскольку наличие визуального ряда стимулирует зрительный канал восприятия наряду со слуховым. Для современных студентов такая подача материала подходит больше всего, поскольку уже распространен такой феномен, как клиповое мышление, то есть для современных обучающихся характерен совершенно другой процесс получения, обработки, хранения и использования информации [1].

Поток коротких медиа, скорость переключения между задачами и доступность контента сформировали привычку воспринимать информацию фрагментами. Клиповое мышление меняет когнитивные привычки: снижается время удержания фокуса, растёт опора на визуальные подсказки, вместо самостоятельного анализа человек предпочитает уже готовые выводы. Информация становится компактной и концентрированной, то есть линейное чтение информации изменяется на фрагментарное. Однако, стоит отметить, что люди с привычкой к коротким форматам умеют быстро сканировать информацию, выделять главное, переключаться между источниками. В современных реалиях эти навыки являются полезными. Как считают Т. Е. Землинская и Н. Г. Ферсман, также не стоит оставлять в стороне способность к многозадачности, поскольку студент может анализировать слуховые сигналы, но и визуальные, что помогает в восприятии большего количества информации, чем при обычном аудировании [3].

Проблема возникает, когда нет обратного навыка, то есть умения собирать фрагменты в единое целое, удерживать логику рассуждения или дочитать сложный текст до конца. Это приводит нас к тому, что использование аудиовизуальных средств в процессе обучения иностранному

языку современных студентов становится все более целесообразным.

Использование аудиовизуальных средств обучения в образовательном процессе обладает рядом преимуществ, которые способны значительно повысить эффективность обучения. Это связано с тем, что аудиовизуальные средства обучения мотивируют обучающихся к самостоятельному поиску и анализу информации; они формируют навык ориентирования в потоке контента. Вдохновившись на уроке каким-нибудь аутентичным роликом, обучающийся может сам поискать похожие видео или подкасты. То есть он учится выбирать подходящие ему ресурсы, отсеивать лишнее и сравнивать подачу материала у разных авторов. Такие занятия создают точки входа в культуру и смежные темы. Один заинтересовавший студента ролик про традиции или повседневную жизнь может привести его к самостоятельному просмотру документальных фильмов, чтению статей, то есть у него появляется личный интерес.

Я. А. Бегунова отмечает стимулирование активного участия студентов в учебном процессе при использовании интерактивных заданий на основе аудиовизуальных материалов. Это способствует развитию креативного мышления и более эффективному обучению. В дополнении к этому также формируется и позитивное отношение учащихся к изучаемому языку и культуре [2].

Необходимо помнить, что аудиовизуальные средства обучения не заменяют традиционные методы полностью, а дополняют их.

Аудиовизуальные средства обучения отличаются своей гибкостью и многофункциональностью; они позволяют выстраивать индивидуальные траектории обучения и адаптировать процесс к особенностям и темпам каждого ученика / студента. За последние годы такие средства стали неотъемлемой частью процесса обучения на разных этапах образования, поскольку доказали свою эффективность в развитии обучающихся, усвоении знаний, и в равной степени эффективны и продуктивны для формирования переводческой компетенции.

Литература:

1. Бахтина А. А. Преимущества и ограничения использования аудиовизуальных текстов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // ЭСГИ. 2024. № 2 (42).
2. Бегунова Я. А. Преимущества использования видеоматериалов при формировании коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков // Ярославский педагогический вестник. 2014.
3. Землинская Т. Е., Ферсман Н. Г. Методики вузовского обучения в контексте клипового мышления современного студента // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 4 (255).
4. Комиссаров, В. Н. Современное перевод ведение: учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. — М.: ЭТС, 2002.
5. Латышев Л. К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.
6. Мостицкий И. Универсальный дополнительный практический толковый словарь, 2005–2012.
7. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. — М.: Флинта. Наука, 2003.
8. Ревина Е. В. Использование аудиовизуальных средств как один из способов интенсификации процесса обучения. 2014.
9. Слепович В. С. Курс перевода (английский — русский язык). — Минск: ТетраСистемс, 2002.

Педагог эпохи искусственного интеллекта: какие общепрофессиональные компетенции защитят профессию учителя от автоматизации

Решетникова Юлия Владимировна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Искусственный интеллект (ИИ) все активнее проникает в систему образования, в связи с чем профессиональная роль педагога претерпевает фундаментальные изменения. В статье рассматриваются общепрофессиональные компетенции (ОПК), сохраняющие значимость, и приобретающие критическую важность в эпоху автоматизации образовательных процессов. На основе анализа исследований российских авторов выделяются ключевые компетенции, составляющие «защитный» профессиональный профиль педагога: коммуникативная и эмпатийная готовность, способность к решению нестандартных задач, компетенция в области ИИ-грамотности, а также навыки саморегуляции и рефлексии. Обосновывается необходимость пересмотра содержания профессиональной подготовки педагогов в системе высшего образования с акцентом на развитие гибких навыков и компетенций в области взаимодействия с искусственным интеллектом.

Ключевые слова: искусственный интеллект, общепрофессиональные компетенции, педагог, автоматизация, цифровая трансформация, образования, ИИ-грамотность.

Введение

Искусственный интеллект, стремительно врывается в нашу жизнь и заставляет по-новому взглянуть на то, чему стоит учиться сегодня. Раньше машины заменяли, в основном физическую или однообразную работу, сегодня они умеют писать тексты, создавать картинки, анализировать данные и даже программировать. Это значит, что под угрозой оказались и те профессии, которые всегда считались «интеллектуальными».

В образовании ИИ используется для персонализации обучения, автоматизации проверки заданий и генерации учебных материалов [6]. Однако, это не означает, что профессия педагога исчезнет. Напротив, трансформируется её сущность: учитель перестаёт быть единственным источником знаний и становится модератором, организатором учебного процесса, наставником, развивающим у учащихся критическое мышление и творческий подход [6].

Возникает закономерный вопрос: какие общепрофессиональные компетенции педагога окажутся «защищёнными», от автоматизации и составят ядро его профессиональной готовности в эпоху ИИ? Ответ на этот вопрос требует комплексного анализа как нормативных требований, так и современных исследований в области педагогики и психологии. В настоящее время роль педагога меняется — это не главный поставщик знаний, а скорее наставник и организатор, который помогает детям мыслить критически, искать нестандартные решения и работать с информацией.

Цель. Определить какие учительские способности автоматизация не сможет заменить. Для этого необходимо изучить, официальные требования к педагогам и свежие научные работы в этой области.

Методологическая основа и методы исследования

Теоретической базой работы выступили компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской), кон-

цепция цифровой трансформации образования, а также зарубежные исследования влияния ИИ, на рынок труда и педагогическую практику.

Методы исследования включали: теоретический анализ психолого-педагогической, и нормативной литературы (включая Профессиональный стандарт педагога и ФГОС ВО); систематизацию, и классификацию выделяемых исследователями компетенций педагога в условиях цифровизации; сравнительный анализ отечественных, и зарубежных подходов к определению «незаменимых» профессиональных качеств.

Результаты. Анализ источников позволяет выделить четыре группы общепрофессиональных компетенций, которые сохраняют критическую значимость и не могут быть делегированы ИИ.

1. Коммуникативная и эмпатийная компетентность.

Искусственный интеллект не обладает пониманием человеческих эмоций, чувств и социальных контекстов. Он не способен к подлинной эмпатии, гибкому реагированию на эмоциональное состояние ученика и построению доверительных отношений. Между тем, именно эти «гибкие навыки» становятся ключевым фактором профессиональной успешности.

Исследования показывают, что развитие эмоционального интеллекта у педагогов напрямую влияет на способность управлять классом, воспринимать и предвосхищать эмоции других людей, а также работать в команде. В отличие от ИИ, учитель может уловить невербальные сигналы, понять причину неудачи ребёнка и предложить поддержку, основанную не на алгоритме, а на живом человеческом участии.

Таким образом, коммуникативная и эмпатийная компетентность, включая способность к диалогу, и созданию психологически безопасной образовательной среды, остаётся уникальным человеческим капиталом педагога.

2. Компетенция решения нестандартных задач.

При решении сложных, нестандартных проблем, ответ на которые зависит от множества неизвестных и требует

интуитивного, пространственного и эмоционального понимания мира, ИИ испытывает затруднения.

Именно такие задачи составляют суть педагогической деятельности: разрешение конфликта, адаптация урока под динамично меняющиеся условия, воспитание ценностных ориентаций. Эти задачи не имеют единственно верного алгоритма и требуют от учителя развитого критического мышления, креативности и способности действовать в условиях неопределённости. Как подчёркивается в исследовании Гомонова И. С. и Сорокиной А. Е., современный педагог становится модератором, организующим учебный процесс именно для развития критического мышления и творческого подхода [2].

Следовательно, компетенция решения сложных, междисциплинарных задач с высоким уровнем неопределённости — это зона, где человек сохраняет преимущество.

3. ИКТ-компетентность и ИИ-грамотность.

Профессиональный стандарт педагога закрепляет обязательное владение ИКТ-компетентностями, включающими работу с цифровой информацией, использование ресурсов информационной образовательной среды, соблюдение норм информационной безопасности и персональных данных. Информационно-коммуникативная компетентность, как отмечает М. О. Комиссарова, становится неотъемлемым условием профессионального роста педагога в условиях цифровизации и требует системного подхода, включающего нормативные ориентиры, инновационные технологии и педагогическую практику [5].

4. Метакогнитивные компетенции: саморегуляция, рефлексия и самообучение.

В эпоху быстрого обновления знаний и технологий ключевым становится умение учиться на протяжении всей жизни и управлять собственным познавательным процессом — метакогнитивные компетенции. Это включает в себя: способность к анализу собственной профессиональной деятельности; готовность к непрерывному самообразованию и освоению новых технологий; умение отличать подлинное обучение от «имитации» с помощью ИИ.

Литература:

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изменениями от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/
2. Гомонов И. С. Возможности искусственного интеллекта в контексте высшего образования / И. С. Гомонов, А. Е. Сорокина. — Текст: непосредственный // Социология искусственного интеллекта. — 2025. — № 2. — С. 73–81.
3. Журавлева О. Н. Технологии искусственного интеллекта в образовании и обновление методического инструментария учителя (на примере общественно-научных предметов) / О. Н. Журавлева, О. Д. Федоров, С. В. Александрова. — Текст: непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2025. — № 218. — С. 76–87.
4. Игнатьева Г. А. Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования / Г. А. Игнатьева, А. В. Поначугин. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2024. — С. 63–73.
5. Комиссарова М. О. Информационно-коммуникативная компетентность педагога в контексте профессионального стандарта и ФГОС ВО / М. О. Комиссарова. — Текст: непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2025. — № 4 (28). — С. 4–13.

Обсуждение и выводы

Проведённый анализ позволяет сформулировать несколько ключевых выводов.

Во-первых, страх замены учителя ИИ во многом несостоятелен. Профессия педагога не исчезнет, но её содержание кардинально изменится. Автоматизации подвергнутся рутинные операции: проверка тестов, генерация типовых материалов, ведение документации. Однако человеко-ориентированные аспекты — воспитание, наставничество, эмоциональная поддержка, решение уникальных педагогических ситуаций — останутся прерогативой человека.

Во-вторых, общепрофессиональные компетенции педагога эпохи ИИ должны быть переосмыслены в сторону развития «человеческих» качеств: эмпатии, коммуникативности, критического мышления, креативности.

В-третьих, возникает новая, специфическая компетенция — ИИ-грамотность, которая позволяет педагогу не бояться технологии, а использовать её как эффективный инструмент, оставаясь при этом «хозяином положения».

В-четвёртых, подготовка педагогов, требует трансформации системы высшего и дополнительного профессионального образования. Необходимо переходить от узко предметной подготовки к формированию надпрофессиональных, «сквозных» компетенций, обеспечивающих гибкость и устойчивость в условиях высокой динамики цифровой среды.

Заключение

Ключевые общепрофессиональные компетенции, защищающие учителя от автоматизации, лежат в плоскости эмоционального интеллекта, критического мышления, ИИ-грамотности и готовности к непрерывному самообразованию. Их целенаправленное формирование — стратегическая задача, современного педагогического образования.

6. Ломаско П. С. Структура и типология классификации цифровых компетенций педагогических кадров / П. С. Ломаско. — Текст: непосредственный // Открытое образование. — 2025. — № 5. — С. 22–34.

Формирование общепрофессиональных компетенций педагога физической культуры для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях современных вызовов

Рожина Татьяна Александровна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье рассматривается проблема усовершенствования профессиональной подготовки педагогов физической культуры в контексте инклюзивной образовательной среды. Согласно статистическим данным количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) увеличивается с каждым годом.

Актуальность исследования продиктована растущей потребностью системы образования в специалистах, которые способны к созданию адаптивной физкультурно-оздоровительной программы для детей с различными нозологиями. Важнейшим компонентом профессиональной готовности педагога физической культуры выступает его психологическая готовность к работе с детьми с ОВЗ. Для педагога очень важно владеть навыками и умениями выстраивать доверительные отношения с ребенком, учитывая эмоциональные особенности и создавать на занятиях безопасную и поддерживающую среду [1]. Не мало важную роль этой составляющей является психологическая устойчивость и готовность к разным диагнозам детей, не испытывая страх перед работой. Педагог должен воспринимать диагноз не как барьер к работе, а как ориентир для грамотного подбора нагрузки и методов работы. Выпускники часто не готовы к реальной работе с детьми с ОВЗ. Их главная проблема заключается в неумении работать в команде с врачом, психологом и логопедом для обсуждения особенности ребёнка.

Достижение современного качества образования в условиях инклюзии невозможно без системного изменения подхода к подготовке педагогов. Традиционное обучение, часто оторванное от практики, не способно сформировать у будущих специалистов реальные компетенции для работы с разнообразной аудиторией. Предлагаемая модель решает эту проблему, добавив в нее практическое обучение. Её основой является концепция универсального проектирования образовательных процессов, которая позволяет изначально создавать инклюзивную среду, адаптированную под потребности каждого ученика, включая детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Таким образом, модель является не просто дополнением, а необходимым условием для подготовки педагога, отвечающего вызовам современности.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, педагог физической культуры, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, адаптивная физическая культура, профессиональная подготовка.

Введение

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации» и ФГОС осуществляется переход парадигмы от медицинской модели инвалидности к социальной. [3] Данный подход предполагает смещение фокуса с ограничений самого человека на необходимость адаптации образовательной среды под его потребности. Физическая культура для детей с особыми образовательными потребностями перестает быть просто уроком двигательной активности, трансформируется в мощный инструмент реабилитации, социализации и компенсации нарушенных функций. В этих условиях на первый план выходит не знание техники выполнения элементов, а владение общепрофессиональными компетенциями (ОПК), позволяющими педагогу оперативно адаптировать среду, дозировать нагрузку и предотвращать буллинг в инклюзивном классе.

Анализ ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» показывает, что блок общепрофессиональных компетенций содержит необходимые показатели для работы в условиях инклюзии, а именно способность педагога организовывать учебную деятельность (ОПК-3), применять психолого-педагогические технологии для взаимодействия с учениками (ОПК-6) и выстраивать обучение в строгом соответствии с возрастными особенностями детей (ОПК-8). Однако, исходя из наблюдений, формирование этих компетенций в массовой высшей школе часто остается формальным, а выпускник часто испытывает психологическую дезадаптацию при встрече с детьми со сложной структурой дефекта.

Цель исследования. Теоретически обосновать, разработать и апробировать модель формирования общепрофессиональных компетенций педагога физической культуры, ориентированную на преодоление профессиональных дефицитов в работе с детьми с ОВЗ в условиях современной образовательной инклюзии.

Организация и проведение исследования. Исследование проводилось на базе Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. В нем приняли участие 30 студентов 3–4 курсов (ЭГ — 15 чел., КГ — 15 чел.).

Методы исследования. *Теоретический анализ:* сравнительный анализ профессиональных стандартов «Педагог» и «Специалист в области адаптивной физической культуры». *Диагностический этап:* анкетирование на выявление уровня толерантности к неопределенности (шкала С. Баднера в адаптации Т. В. Корниловой) и кейс-тест «Действия учителя в острой ситуации». *Экспериментальное обучение:* внедрение модели «Клиническая практика в действии», включающей VR-тренажеры сенсорной перегрузки и командную работу над кейсами из реальной школьной практики.

Актуальные дефициты в подготовке кадров к инклюзивной практике. Проведенный констатирующий эксперимент выявил три ключевые проблемы в структуре ОПК будущих педагогов физкультуры: *дефицит междисциплинарной коммуникации* (ОПК-4, ОПК-7). Студенты не умеют «читать» заключения ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии). Для них диагноз «ЗПР» или «РАС» является абстрактным ярлыком, а не руководством к построению образовательной программы и выстраивания стратегии взаимодействия с ребенком. Испытуемые не могут перевести медицинские противопоказания на язык физических упражнений без консультации с врачом ЛФК. *Стереотипность методического мышления* (ОПК-2, ОПК-8). Более 72 % опрошенных на входном контроле предложили для ребенка с ДЦП (спастическая диплегия) фронтальный бег в общем строю, продемонстрировав непонимание принципов индивидуализации нагрузки, биомеханики патологической походки и рисков вторичных контрактур. *Барьер эмоционального выгорания и страха* (ОПК-6, ОПК-9). Студенты признают личную фрустрацию при агрессивном поведении ребенка с ментальными нарушениями или неожиданных эпилептических приступах, не владея алгоритмами доврачебной помощи и приемами удержания рабочей атмосферы класса.

Предложенная педагогическая модель «Иммерсивного погружения» выступает инструментом практико-ориентированного развития профессиональных компетенций будущих педагогов. Её содержательную основу составляет концепция универсального дизайна в обучении (Universal Design for Learning, UDL), которая базируется на принципиальной установке: образовательная среда должна быть адаптирована под потребности ученика, а не требовать от ребёнка приспособления к жёстким рамкам среды. Такой подход позволяет изначально проектировать занятия, доступные для обучающихся с разными возможностями здоровья, включая детей с нарушениями опорнодвигательного аппарата.

Модель «Иммерсивное погружение» построена по четырём последовательным этапам, каждый из которых нацелен на формирование конкретных общепрофессио-

нальных компетенций через практикоориентированные технологии.

Первый этап. На этапе сенсibilизации применяется имитационный VR-тренажёр «Гиперчувствительность» (формируются ОПК8 и ОПК6). Студент на собственном опыте проживает состояние сенсорной перегрузки и дезориентации. Ему предстоит выполнить тест на координацию в условиях, имитирующих особенности восприятия ребёнка с расстройством аутистического спектра — в наушниках с резкими шумами и при искажённой оптике. Такая практика позволяет глубже понять психосоматику и реальные трудности, с которыми сталкивается ребёнок.

Второй этап. Реализуется через междисциплинарный кейс-анализ с участием условных специалистов: врача ЛФК, психолога и методиста (развиваются ОПК7 и ОПК4). Студенты учатся расшифровывать протокол психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) и совместно проектируют адаптированную программу по физической культуре для разнородного класса, в который условно включены два здоровых ученика, один ребёнок с задержкой психического развития (ЗПР) и один с нарушением опорнодвигательного аппарата (НОДА). Это формирует навыки командной работы и грамотного перевода медицинских рекомендаций в двигательные задания.

Третий этап. На этапе методического конструирования используется формат лаборатории «Равный обучает равного», направленный на формирование ОПК2 и ОПК3. Студент проводит фрагмент урока для волонтеров, имеющих реальные нарушения зрения или слуха, и прямо в процессе занятия адаптирует инвентарь под их потребности. Такая «живая» модификация средств обучения развивает способность оперативно подбирать и трансформировать методические решения.

Четвертый этап. Рефлексия. Проходит в формате супервизии инцидента (формируются ОПК9 и ОПК1). Студенты разбирают профессиональные ситуации с точки зрения этики и правовых норм, а именно обсуждают, где могла быть нарушена этика общения, связанного с озвучиванием диагноза, или насколько корректно была оказана поддержка ребёнку с гиперкинезом. Такой разбор способствует развитию профессиональной рефлексии и осознанного отношения к взаимодействию с детьми с ОВЗ и их семьями.

Результаты. В ходе эксперимента была проведена оценка уровня готовности будущих педагогов к работе в инклюзивной среде по ключевым компонентам: когнитивному, технологическому и ценностномотивационному (максимальный балл — 100). Сравнение результатов контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп наглядно демонстрирует эффективность предложенной модели «иммерсивного погружения».

Когнитивный компонент, отражающий владение методами адаптивной физической культуры, в экспериментальной группе составил 89 баллов, превысив показатель контрольной группы (78 баллов). Это свидетельствует о более глубоком освоении студентами теоретических

основ инклюзивного подхода и специфики двигательного обучения детей с различными нозологиями.

Наиболее выраженный эффект зафиксирован в технологическом компоненте, оценивающем способность педагога адаптировать образовательное пространство и подбирать адекватные методические решения. Здесь разрыв между группами оказался особенно значительным: 87 баллов в экспериментальной группе против 60 баллов в контрольной. Прирост в ЭГ на уровне 45 % напрямую связан с внедрением VR-симуляторов и практикой взаимодействия с волонтерами, имеющими реальные нарушения здоровья. Такая практикоориентированная подготовка позволила студентам преодолеть изначальную неуверенность в работе с нестандартными двигательными реакциями. В результате у будущих педагогов сформировалась иная профессиональная установка. Студенты перестали ошибки ребёнка воспринимать как повод для замечания и стали рассматривать как диагностический сигнал, требующий модификации задания.

Ценностномотивационный компонент, фиксирующий уровень принятия ребёнка с ОВЗ как естественного участника образовательного процесса, также продемонстрировал хороший результат. В экспериментальной группе составил 93 балла, а в контрольной группе 71 балл. Это отражает сдвиг в профессиональном сознании студентов. Таким образом инклюзивность ими стала восприниматься не как дополнительная нагрузка, а как норма педагогической деятельности.

В контрольной группе, где подготовка велась по традиционной модели, сохранился так называемый «паралич

действия» при столкновении с имитацией сложных поведенческих реакций (например, аффективных вспышек или отказа от деятельности). Это указывает на недостаточную проработку в классической программе вопросов эмоциональной готовности педагога и навыков оперативного реагирования в стрессовых педагогических ситуациях.

Выводы

Формирование общепрофессиональных компетенций педагога физической культуры для работы с детьми с ОВЗ не может быть обеспечено исключительно лекционными курсами. Требуется перенос обучения в симулированную среду с высоким уровнем сенсорной и эмоциональной нагрузки.

Центральное место в подготовке занимает выстраивание взаимосвязи между медицинскими предписаниями и практическими решениями на уроке, то есть студент учится «переводить» врачебные рекомендации на понятный и применимый в образовательном процессе язык. Так формируются компетенции в области межведомственного взаимодействия (ОПК7) и правовой грамотности (ОПК1). Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке единой шкалы оценки результативности (психологической устойчивости) педагога при работе с детьми с множественными нарушениями развития (ТМНР), потому что именно эмоциональное выгорание нивелирует все приобретенные ранее методические навыки.

Литература:

1. Евсеев, С. П. Адаптивная физическая культура в практике работы с инвалидами и другими маломобильными группами населения: учеб. пособие / С. П. Евсеев, О. Э. Евсеева. — М.: Советский спорт, 2024. — 308 с.
2. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / Дэвид Митчелл; пер. с англ. — М.: РООИ «Перспектива», 2023. — 224 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 19.07.2024) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование».
4. Рубцов, В. В. Современная инклюзивная школа: руководство для педагогов / В. В. Рубцов, А. А. Марголис. — М.: МГППУ, 2024. — 192 с.
5. Шапкова, Л. В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебник / под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Юрайт, 2025. — 421 с.

Экспериментальное исследование сенсорного развития детей раннего возраста посредством дидактических игр

Семенова Елена Сергеевна, студент
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

В статье обоснована роль дидактической игры в сенсорном развитии детей 2–3 лет. Описан трехэтапный эксперимент на базе ДОО, включающий диагностику, апробацию авторского комплекса занятий и контрольный срез. Доказано,

что системное использование дидактических игр в сочетании с работой с семьей значительно повышает уровень восприятия цвета, формы и величины.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дети раннего возраста, дидактическая игра, восприятие, эксперимент.

Ранний возраст по праву считается фундаментальным этапом в становлении человеческой личности. Именно в этот период закладываются базовые предпосылки познавательной деятельности, и центральное место среди них занимает сенсорное развитие. Под данным термином в современной психолого-педагогической науке принято понимать совершенствование ощущений и восприятий, формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве. О значимости этого процесса для общего хода психического развития ребенка говорили многие выдающиеся исследователи. Так, К. Д. Ушинский утверждал: «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить его мыслить иначе» [1, с. 266]. В этом высказывании, на наш взгляд, заключена важнейшая методологическая установка: обучение и воспитание должны идти вслед за естественными потребностями ребенка, а не вопреки им.

Период от двух до трех лет характеризуется особой чувствительностью к накоплению сенсорного опыта. Интенсивное созревание анализаторных систем создает благоприятные физиологические предпосылки для целенаправленного развития восприятия. Однако, как справедливо отмечал А. В. Запорожец, «восприятие должно стать подлинно познавательным процессом, направленным на обследование предметов, выявление их свойств и отношений» [2, с. 154]. Ребенок не рождается с готовым умением анализировать свойства объектов; эта способность формируется прижизненно под влиянием социального окружения. Следовательно, взрослый должен не просто предъявлять ребенку предметы, но и организовывать активную ориентировочно-исследовательскую деятельность с ними.

Ведущим видом деятельности в раннем детстве является предметно-манипулятивная, а наиболее адекватной формой педагогического воздействия — дидактическая игра. Она представляет собой уникальный инструмент, объединяющий обучающую задачу с игровой мотивацией. В процессе дидактической игры ребенок, увлеченный сюжетом или игровым действием, непроизвольно осваивает сенсорные эталоны и способы обследования предметов. Мысль о неразрывной связи сенсорного воспитания с игровой деятельностью красной нитью проходит через труды Е. И. Тихеевой, которая настаивала на том, что «сенсорное развитие является основой умственного воспитания, и начинать его нужно как можно раньше, в тесной связи с окружающей жизнью» [3, с. 46]. Именно дидактическая игра, моделируя фрагменты этой окружающей жизни, делает процесс познания свойств предметов осмысленным и увлекательным.

Теоретический анализ также показал, что эффективность применения дидактических игр напрямую зависит от соблюдения ряда педагогических условий. Необходимы системность и последовательность в усложнении материала, комплексный подход, учитывающий единство наглядных, практических и словесных методов, а также индивидуализация обучения. Б. И. Хачапуридзе в своих работах подчеркивал: «Сенсорное воспитание не терпит эпизодичности, оно требует системы и непрерывности, вписанной в повседневные отношения ребенка с миром» [4, с. 104]. Кроме того, важнейшим фактором успеха выступает взаимодействие с семьей, без которого навыки, формируемые в дошкольном учреждении, не получают должного подкрепления в домашней среде. Особую роль в методике сенсорного воспитания играет создание подготовленной развивающей среды. Согласно взглядам М. Монтессори, «сенсорное воспитание заключается именно в том, чтобы помочь ребенку развить свои чувства, научить его видеть, слышать, осязать, различать формы, цвета и размеры предметов» [5, с. 112], а для этого пространство вокруг ребенка должно быть наполнено стимульным материалом, доступным для свободного манипулирования.

Опираясь на изложенные теоретические положения, мы перешли к экспериментальной проверке действенности дидактических игр в сенсорном развитии детей двух-трех лет. Базой исследования выступило МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 17» НМР РТ. В исследовании на добровольной основе приняли участие пятьдесят воспитанников. Случайным образом дети были разделены на экспериментальную и контрольную группы, каждая из которых насчитывала по двадцать пять человек. Подобный подход позволил обеспечить чистоту эксперимента и в дальнейшем с высокой степенью объективности сопоставить динамику изменений.

Констатирующий этап эксперимента потребовал от нас тщательного подбора диагностических процедур. Мы остановились на трех методиках, позволяющих зафиксировать уровень восприятия формы, цвета и величины. Методика «Группировка игрушек», разработанная Л. А. Венгером, была направлена на анализ уровня развития восприятия формы и умения использовать геометрические эталоны при обследовании конкретных предметов. Вторая и третья методики заимствованы из «Программы воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. Методика «Найди цветок для бабочки» позволяла выявить умение ребенка различать цвета и называть их, а методика «Собери пирамидку» давала возможность оценить способность детей сравнивать предметы по величине.

При проведении обследования мы неукоснительно следовали принципу индивидуального подхода. Продол-

жительность взаимодействия с каждым ребенком не превышала десяти-двенадцати минут. Особое внимание уделялось эмоциональной окраске процесса; важно было создать ситуацию успеха. При возникновении затруднений мы не фиксировали внимание на неудаче, а оказывали дозированную помощь, обязательно отмечая характер ошибок в протоколах. Задания предъявлялись детям в хорошо знакомой игровой форме с использованием красочного наглядного материала. Мы наблюдали не только за результативностью действий, но и за тем, насколько ребенок заинтересован в конечном результате, сопровождает ли он свои манипуляции речью, использует ли сенсорные признаки в свободной игровой деятельности.

Количественный анализ первичных данных выявил в целом невысокий стартовый уровень в обеих группах. Наибольшую тревогу вызывали результаты по методике, связанной с восприятием формы. В экспериментальной группе лишь двенадцать процентов детей (три человека) понимали задание и действовали самостоятельно, в контрольной группе этот показатель был еще ниже — восемь процентов (два человека). Основная масса детей либо действовала методом хаотичного перебора, не учитывая величину частей, либо быстро теряла интерес к заданию, не пытаясь найти иной способ решения. Не лучше обстояло дело и с различением цветов. Почти половина испытуемых в обеих группах путали названия основных цветов или не могли без помощи взрослого найти бабочке цветок по принципу «такой же». Даже правильное выполнение действия далеко не всегда сопровождалось речью, что свидетельствовало о недостаточном закреплении сенсорного эталона в активном словаре. Операции сравнения предметов по величине и их сериация также оказались сложной задачей. Собрать пирамидку с учетом величины колец самостоятельно удалось лишь единицам: двум воспитанникам экспериментальной группы и одному — контрольной. Преобладал средний уровень, но и он характеризовался многочисленными ошибками, которые дети могли исправить только после подсказки педагога. Столь невысокие показатели по всем трем диагностируемым параметрам подтвердили актуальность целенаправленного вмешательства.

На формирующем этапе эксперимента нами был разработан и реализован комплекс занятий, объединивший в себе шестнадцать тематических игр. Вся система работы выстраивалась в строгой логике «от простого к сложному». На начальном этапе дети осваивали простые действия с пирамидками и цветными коробочками, где требовалось выделить и учесть один ведущий признак. Постепенно задачи усложнялись: вводились игры на группировку по двум признакам, чередование предметов, конструирование из частей и применение сенсорных эталонов в бытовой игровой ситуации. В своей практической деятельности мы широко применяли наглядные, практические и словесные методы в их неразрывном единстве. Стержнем формирующей работы выступал игровой

прием. Использование сюрпризных моментов, приход в группу игровых персонажей, обыгрывание результатов задания — все это пробуждало познавательную активность детей. В нашем детском саду мы старались сделать так, чтобы каждый ребенок чувствовал себя активным участником игры, а не пассивным объектом обучения.

Однако занятия в первой половине дня продолжительностью не более восьми-десяти минут были лишь частью работы. Основное внимание уделялось свободной деятельности детей в специально организованном сенсорном уголке. Там воспитанники имели свободный доступ к дидактическому материалу: вкладышам, матрешкам, цветным кубикам, наборам для нанизывания крупных бусин, а также к природному и бросовому материалу, развивающему тактильные ощущения. В течение дня педагог направлял активность детей с помощью игр-поручений, побуждающих к сравнению и называнию признаков. Ключевым условием эффективности стало взаимодействие с семьями воспитанников. С родителями проводились индивидуальные встречи, на которых мы разъясняли значение сенсорного развития, давали конкретные адресные рекомендации. Например, мальчику, путавшему цвета, советовали во время домашних дел или прогулок постоянно обращать внимание на цвет одежды, машин, листьев; маме девочки, с трудом различавшей величину, рекомендовали привлекать ребенка к сортировке ложек и тарелок на кухне. В приемной группы регулярно обновлялись папки-передвижки с наглядными примерами простых домашних игр.

После завершения полного цикла занятий на контрольном этапе нами была проведена повторная диагностика с использованием того же инструментария, что и на старте. Сопоставление данных «до» и «после» показало убедительную положительную динамику в экспериментальной группе. Количество детей, показавших высокий уровень по методике «Группировка игрушек», выросло с двенадцати до сорока четырех процентов, а низкий уровень сократился с сорока четырех до восьми процентов. Значительные сдвиги произошли в различении и назывании цветов: высокий уровень в экспериментальной группе достиг пятидесяти двух процентов против шестнадцати на старте. Наиболее разительные перемены зафиксированы в умении сравнивать предметы по величине. Если на констатирующем этапе лишь восемь процентов детей экспериментальной группы могли самостоятельно и правильно собрать пирамидку, то на контрольном этапе этот показатель достиг сорока процентов. В то же время результаты контрольной группы, занимавшейся по традиционной программе, изменились незначительно, демонстрируя лишь слабую положительную динамику, связанную с естественным процессом взросления.

Анализ поведения детей экспериментальной группы на контрольном этапе показал, что они стали значительно реже ошибаться при группировке предметов, увереннее называли цвета и формы, быстрее справлялись с сериацией по величине. Действия воспитанников приобрели целена-

правленный характер, а речь стала чаще выполнять сопровождающую и фиксирующую функцию. Таким образом, выдвинутая гипотеза полностью подтвердилась. Комплексный подход, включающий систему постепенно усложняющихся

дидактических игр, организацию стимулирующей предметно-пространственной среды и тесное сотрудничество с родителями, доказал свою состоятельность в решении задач сенсорного развития детей раннего возраста.

Литература:

1. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 576 с.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
3. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для воспитателей дет. сада / Е. И. Тихеева. — 5-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1981. — 159 с.
4. Хачапуридзе Б. И. О построении дидактических материалов и их роли в сенсорном воспитании ребенка / Б. И. Хачапуридзе // Вопросы психологии. — 1972. — № 5. — С. 101–114.
5. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори; пер. с итал. С. Г. Займовского. — СПб.: Астрель, 2006. — 269 с.

Как помочь ребенку во время дистанционного обучения

Семернина Наталья Владимировна, учитель начальных классов
МОУ «СОШ «МОЯ ШКОЛА» с. Репное» (Белгородская область)

За последний год формат дистанционного обучения уже стал для нас привычным, вынужденным. Все это время и учителя, и родители интуитивно пытались определить, что в дистанционном обучении работает, а что — нет, что подходит, а что нет.

Во время дистанционного обучения на плечи родителей и учителей ложится дополнительная ответственность за успеваемость детей. И родителям в такой ситуации требуется поддержка не меньше, чем детям. Даже профессиональным педагогам сложно обучать дома своих детей, не говоря уже о тех родителях, у которых нет никакой подготовки.

С уходом на карантин, СВО это все превращается в заточение в собственном дворе с тревожными мыслями и уже наскучившей домашней обстановкой, которую уже ничем не разбавишь. Ребёнок в таких условиях становится агрессивным, непослушным, может огрызаться, провоцировать ссоры и драки, а может замкнуться и стать апатичным. Это все последствия стресса и неизвестности, в которых сейчас находятся многие дети. И наша задача — помочь им справиться со своими эмоциями и вернуть мотивацию учиться.

В детстве ребёнок большую часть своего опыта получает из общения со взрослыми и окружающим их миром. Он поглощает все, что видит. Каждая минута, каждое происшествие, каждая эмоция оставляет след в памяти, а значит и в психике ребёнка. Из таких мелочей, из таких вот маленьких крупинок лепится личность каждого ребёнка.

Приведу пример в рамках дистанционного образования.

Ребёнок накануне уроков устраивает истерику из-за того, что он не хочет учиться по компьютеру, ему ничего непонятно, кто-то из родителей его за это ругает и сомневается в его умственных способностях. Что сделать, чтобы успокоить ребёнка и заставить его учиться?

Создайте пространство для обучения

— Отведете ребенку место, где он сможет учить уроки, читать и заниматься творчеством. Если в доме мало места, это может быть просто письменный стол. Позвольте ребенку самому обустроить свое рабочее место. Возможно, он просто захочет поставить цветной органайзер рядом с ноутбуком, но он должен сделать это самостоятельно. Обустройство рабочего места поможет ему лучше подготовиться к учебе.

Установите распорядок дня

— Чем младше ребенок, тем более жесткий распорядок ему требуется: объясните ребенку, чего вы от него ожидаете. Расписание должно быть всегда перед глазами у ребенка, чтобы он не забывал, что ему нужно делать. Дети постарше могут использовать органайзер или приложение в телефоне.

— Скажите ребенку, что он должен следовать расписанию так же, как и в те дни, когда он ходил в школу. Он так же должен вовремя вставать, одеваться, чистить зубы и т. д.

— Важно делать перерывы во время обучения. Это особенно важно для детей, у которых есть проблемы с обучением и концентрацией внимания. Поэтому обязательно разбивайте учебные задания на меньшие части и делайте перерывы.

Установите правильные ожидания

— Узнайте, что учителя ожидают от онлайн-обучения. Объясните это ребенку, договоритесь о том, что ребенок будет выполнять все задания. Это задаст правильный тон для дальнейшего дистанционного обучения.

— Объясните ребенку и свои собственные ожидания. Скажите, когда ребенок может провести с вами время, а когда вас нельзя отвлекать. Чем ребенок может заняться, когда он выучил уроки? Составьте список дел, из которых ребенок сможет выбрать то, что ему больше нравится.

— Если для учебы ребенку нужно использовать ноутбук или смартфон, убедитесь, что он умеет ими пользоваться. Если он пользуется гаджетом вместе с братьями или сестрами, дети должны распределить время, чтобы у них не возникло конфликтов.

Концентрация внимания

Будьте рядом

— Когда ребенок не может сосредоточиться, будьте рядом с ним. Поддержите его ободряющими словами, чтобы он настроился на учебу.

— Если вам тоже приходится работать удаленно, вам не удастся всегда быть рядом с ребенком. Но ему будет учиться гораздо сложнее, если за ним вообще никто не будет присматривать, пока он учит уроки. Постарайтесь периодически уделять время ребенку или попросите кого-нибудь из членов семьи побыть рядом с ним.

Научите ребенка управлять своими эмоциями

— Поговорите с ребенком о том, что тело и психика взаимосвязаны. И если он чувствует разочарование, эмоциональное возбуждение или печаль, это может отображаться на его физическом состоянии. Понимание этого помогает детям распознавать свои эмоции и управлять ими.

— Если в доме есть другие электронные гаджеты, кроме тех, которые ребенок использует для учебы, — по возможности держите их подальше от того места, где он занимается. Выключите телефоны или держите их в другой комнате, спрячьте пульт от телевизора. Так у ребенка не будет возникать соблазна отвлекаться от своих занятий.

Привнесите в занятие немного игры

— Маленькие дети, которые не любят учить уроки, почувствуют себя лучше, если вы сыграете с ними в ролевые игры. Пусть он представит, что он — учитель, исследователь или партнер по работе, который выполняет важное задание.

— Старшие дети не любят игры. С ними можно честно поговорить об ответственности (например, за то, чтобы они сами управляли своими эмоциями). Разговаривайте с ребенком, как с взрослым — так он легче пойдет на контакт и услышит вас.

Поощрение достижений и усилий

Следите за интересами ребенка

— Помните, что практически любое увлечение ребенка, будь то Майнкрафт, домашние животные или фокусы, можно использовать для обучения. Читайте вместе с ребенком книги, ставьте эксперименты, связанные с его увлечениями.

— Когда вы создаете расписание для ребенка, спросите, что ему нравится, а что — нет. Учтите это в плане. Например, если ему с трудом дается математика, спросите у него, когда он хочет выучить ее — в первую или последнюю очередь. Почему? Регулярно узнавайте у ребенка о его успехах в дистанционном обучении.

— Общайтесь с учителями ребенка, узнавайте о его успехах и трудностях. Говорите с ребенком о том, как прошел его день — что нового он узнал, что ему понравилось, с какими проблемами он столкнулся в течение дня.

Показывайте результаты работы

— Повесьте рисунки ребенка в доме на видном месте. Так ребенок поймет, что вы гордитесь его работой и цените его старания в учебе.

— Даже старшим детям нравится, когда родители их хвалят или гордятся их успехами. Вы даже можете написать о его успехах в социальных сетях — но обязательно спросите разрешение об этом у самого ребенка.

Хвалите ребенка за конкретные вещи

— Вместо того чтобы просто сказать ребенку: «Молодец!», объясните подробно, что вам понравилось в его работе. Если он старался, дайте ему понять, что вы это заметили. Ребенок смог улучшить оценку по какому-либо предмету? Он научился чему-то новому? Или просто приложил много усилий для того, чтобы выполнить задание? Хвалите его за все эти достижения.

— Поощряйте ребенка улучшать свои показатели. Акцентируйте внимание не на том, хорошо или плохо ребенок выполнил задание, а на его прогрессе в учебе.

Мотивация*Начните с сильных сторон*

— Находите связь между тем, что любит ребенок, и школьными предметами, которые даются ему трудно. Если он любит спорт, но не любит читать, купите ему книгу о футболе, чтобы вызвать интерес. Школьный учитель ребенка может помочь подобрать интересные книги. Поговорите с ним.

Правильно презентуйте учебные задания

— То, как вы презентуете ребенку учебные занятия, во многом влияет на то, как он будет к ним относиться. Если ребенок еще маленький, представьте ему учебные задания в игровой форме. Это вызовет у него интерес. Вы хотите, чтобы он выполнил домашнюю работу? Устройте соревнование: как быстро он сможет ее сделать? Используйте поощрения: например, предложите ребенку угощение после того, как он сделает задания по математике.

— В подростковом возрасте дети могут начать плохо учиться. Часто за этим скрывается неуверенность, скука или тревога. Дети надеются на нашу поддержку, хотя внешне может казаться совсем наоборот. В таких случаях важно сохранять спокойствие и не принимать слова или поступки ребенка на свой счет. Отнеситесь к этому с юмором.

Устанавливайте последствия за плохую учебу

— У вас может возникнуть соблазн разрешить ребенку дольше сидеть за компьютером за то, что он выучит уроки. Но в таком случае он будет воспринимать компьютер как награду и, вероятно, будет хитрить, чтобы получить дополнительное время. Вместо этого предложите ребенку альтернативный вариант: «Вечером у нас есть три часа времени. Если ты успеешь к этому времени выучить уроки, у тебя останется время, чтобы посидеть за компьютером».

— Если вам трудно привить ребенку интерес к учебе, постарайтесь сделать так, чтобы он нашел в учебе смысл. Подумайте вместе с ребенком, как это можно сделать. И не забывайте хвалить его за приложенные усилия.

Создание благополучной атмосферы дома*Станьте себе другом*

— Если ребенок слишком самокритичен, спросите его, что бы он сказал своему другу, если бы тот оказался в подобной ситуации. Научите ребенка поддерживать себя в трудных ситуациях.

— Поступайте так же и сами. Родители часто ругают себя за всякие недостатки. Но что сказал бы вам лучший друг?

— Составьте вместе с ребенком список вещей, за которые вы благодарны. Это позволит вам взглянуть по-другому на многие вещи.

Просите о помощи, когда это необходимо

— Вы не всегда будете знать, как помочь ребенку в учебе. Обращайтесь за помощью к родственникам, учителям или друзьям. Если вы постоянно вступаете в конфликты с ребенком из-за домашних заданий, помощь другого человека может вам оставаться просто родителями.

— Говорите с учителем об успешности ребенка. Обращайте внимание прежде всего на положительные моменты. И учитель, и ребенок прилагают усилия для того, чтобы учебный процесс был успешным. И учителю тоже будет важно узнать, какие формы работы лучше всего подходят — и вы можете ему в этом помочь.

— Используйте юмор и проявляйте физическую активность

— Каждому из нас время от времени нужно размяться. Физическая активность может поднять нам настроение и подготовить к учебе. Делайте для ребенка перерывы для того, чтобы он мог прогуляться или просто подвигаться. Это поможет ему восстановить силы и энергию.

— Юмор полезен во всех сферах, в том числе и в учебе. Не бойтесь показаться глупыми: задавайте ребенку глупые вопросы, давайте не менее глупые ответы и позвольте ребенку поправлять вас.

Не злитесь на ребёнка за то, что он не понимает или за то, с чем он не справляется. Наоборот поддержите его словами, создайте мотивационный настрой. Можно использовать следующие фразы «у тебя получится», «ты сможешь», «я в тебя верю», «мы справимся с этим», в конце можно добавить «только не сдавайся». Ведь замотивированность воодушевляет его, а тёплые слова создают настроение для работы.

Теперь можно обобщить все советы и запомнить их. Чтобы спокойно учиться на дистанционном обучении нужно:

Научиться слушать ребёнка (поможет метод активного слушания)

Не сердиться на ребёнка, когда он чего-то не понимает. Набраться терпения ему ещё раз объяснить, учитывая его пробелы в освоенном ранее материале.

Не сравнивайте ребёнка с другими, не унижайте его и не проявляйте неуважение к нему. Лучше поддержите его, поверьте в него и окажите поддержку.

Учитывайте его физиологические нормы. Не требуйте от него невозможного. Не требуйте от него то, чего он не способен выполнить в силу своего возраста. Изучите возрастные особенности детей его возраста и постройте процесс обучения с учетом этих особенностей.

Играйте с детьми даже, когда учите уроки. Так лучше запоминается материал. Посмотрите в интернете, как в игровой форме можно освоить новую тему.

Воспитание — это целая наука. Не стесняйтесь знакомиться с ней и не бойтесь менять свою жизнь ради лучшего будущего вашего ребёнка.

Говорят, что, если учитывать эти советы в воспитании своего ребёнка, то можно получить хорошие отношения с ним без истерик и с сохранением собственных нервов.

Литература:

1. Как помочь ребенку во время дистанцион. — Текст : электронный // solncesvet.ru : [сайт]. — URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/kak-pomoch-rebenku-vo-vremya-distancionn.17916664325/> (дата обращения: 18.06.2026).

Использование мультимедийных средств обучения в работе учителя

Старцева Софья Сергеевна, учитель начальных классов
МОБУ СОШ № 85 г. Сочи имени В. В. Авджяна (Краснодарский край)

В данной статье рассматриваются методические возможности интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс начальной школы. Автор акцентирует внимание на практических аспектах применения мультимедийных средств для реализации требований ФГОС НОО, повышения познавательной активности учащихся и развития профессиональной компетентности педагога. Представлены конкретные виды и формы работы, а также принципы эффективного использования ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), мультимедийные средства обучения, начальная школа, Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС НОО), познавательная мотивация, методические приемы.

ИКТ как инструмент реализации ФГОС НОО

Современный урок в начальной школе кардинально отличается от традиционного. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту началь-

ного общего образования, обучение должно быть деятельностным, развивающим и ориентированным на формирование у младших школьников универсальных учебных действий (УУД). В этом контексте информационно-коммуникационные технологии перестают быть просто вспо-

могательным инструментом и становятся необходимым средством для достижения метапредметных и личностных результатов.

Технический прогресс привел к тому, что современные дети, «цифровые аборигены», воспринимают информацию преимущественно через визуальные и интерактивные каналы. Задача учителя — не бороться с этим, а использовать данную особенность в педагогических целях. Мультимедийные средства позволяют сделать процесс обучения наглядным, динамичным и личностно-ориентированным, что напрямую способствует повышению учебной мотивации и вовлеченности каждого ребенка в образовательный процесс.

Методические возможности мультимедийных средств на уроках

Эффективность использования ИКТ зависит не от наличия оборудования, а от грамотного подбора методических приемов. Рассмотрим, как мультимедийные средства могут быть интегрированы в различные этапы урока.

1. Этап мотивации и постановки цели На этом этапе главная задача — вызвать у детей интерес к теме. Традиционный вопрос учителя «Кто знает?» можно заменить интерактивным приемом.

— **Интерактивная провокация:** Демонстрация на интерактивной доске заведомо неверного утверждения или изображения с ошибкой (например, «Зимой медведь меняет шкуру на белую»). Задача детей — найти ошибку и сформулировать тему урока.

— **Виртуальная экскурсия:** Перед изучением темы «Древний Египет» можно совершить виртуальную прогулку по пирамидам Гизы. Это создает эффект присутствия и формирует сильный эмоциональный отклик, который является лучшим мотиватором.

2. Этап усвоения новых знаний Здесь ИКТ выступают как средство наглядности нового поколения.

— **Интерактивные модели и анимации:** При изучении математики (например, состава числа) или окружающего мира (круговорот воды) статичная картинка в учебнике уступает место динамической модели. Дети могут не просто наблюдать, но и управлять процессом: изменять переменные, видеть результат и делать выводы самостоятельно.

— **Мультимедийная презентация как опорный конспект:** Презентация не должна дублировать речь учителя. Ее задача — представить материал в виде системы ярких опорных образов (схем, таблиц, ключевых слов), которые ученики могут использовать для конспектирования в виде интеллект-карт (mind maps). Это развивает умение структурировать информацию.

3. Этап первичного закрепления и отработки умений На этом этапе важно перевести знания в навык через многократное повторение в разных формах.

— **Интерактивные тренажеры:** Использование ресурсов, где ребенок получает мгновенную обратную связь. Правильно выполненное задание сопровождается

звуковым или визуальным поощрением, что создает ситуацию успеха. Ошибки можно разобрать тут же, не формируя у ученика страх перед плохой оценкой.

— **Работа с интерактивной доской (флипчарт):** Учитель может вызвать ученика к доске для выполнения задания (например, соотнести слово с его схемой), а класс выполняет то же самое в тетради или устно. Это позволяет вовлечь в работу весь класс.

4. Этап контроля и оценки ИКТ позволяют сделать процесс контроля более объективным и менее стрессовым.

— **Компьютерное тестирование:** Позволяет быстро проверить знания всего класса по итогам темы. Программа автоматически подсчитывает результат, экономя время учителя на проверку.

— **Проектная деятельность:** Создание учениками собственных цифровых продуктов (презентаций, буклетов, видеороликов) по теме урока является высшей формой контроля. Это позволяет оценить не только предметные знания, но и сформированность УУД: умение искать информацию, планировать свою деятельность, работать в команде и публично представлять результат.

Виды мультимедийных средств и их применение

Для эффективной работы учителю начальных классов необходимо ориентироваться в основных типах цифровых образовательных ресурсов:

1. Мультимедийные презентации (MS PowerPoint и аналоги): Базовый инструмент для визуализации любого этапа урока. Требуют соблюдения гигиенических норм: крупный шрифт, контрастность, отсутствие перегруженности текстом.

2. Интерактивная доска (панель): Главный инструмент для организации фронтальной работы. Позволяет писать поверх любого изображения, перемещать объекты, работать со встроенными шаблонами (геометрические фигуры, диаграммы).

3. Образовательные онлайн-платформы (Учи.ру, РЭШ и др.): Содержат готовые интерактивные задания по всем предметам начальной школы, соответствующие ФГОС. Экономят время учителя на подготовку дидактических материалов.

4. Цифровые лаборатории и датчики: Используются на уроках окружающего мира и технологии для проведения простых экспериментов (измерение температуры, освещенности), наглядно демонстрируя физические явления.

5. Инструменты для создания контента: Простые видеоредакторы и сервисы для создания инфографики позволяют вовлекать самих учеников в творческую деятельность.

Роль учителя в цифровой образовательной среде

Внедрение ИКТ требует от учителя постоянного профессионального роста. Педагог перестает быть един-

ственным источником информации и становится навигатором, модератором и консультантом в мире знаний. Его новые функции:

— **Разработчик цифровых образовательных ресурсов:** Адаптация готовых материалов под конкретные цели урока и особенности своего класса.

— **Организатор исследовательской деятельности:** Направление учеников в их самостоятельном поиске информации в сети Интернет с соблюдением правил безопасности.

— **Фасилитатор:** Создание условий для сотрудничества и коммуникации между учениками при работе над совместными цифровыми проектами.

Именно желание учителя разнообразить свою деятельность, освоить новые инструменты и создать современную образовательную среду является ключевым фактором

успеха. Использование мультимедийных средств — это не самоцель, а мощный инструмент для развития креативных качеств самого педагога и роста его профессиональной компетентности.

Заключение

Таким образом, методически грамотное использование мультимедийных средств позволяет перевести урок на новый качественный уровень. Это делает процесс обучения более наглядным, интерактивным и личностно ориентированным. Компьютерные технологии являются необходимым инструментом для современного учителя начальных классов, позволяющим эффективно решать задачи, поставленные ФГОС НОО, и готовить детей к жизни в информационном обществе.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО).
3. Роберт И. В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие. — М.: Дрофа, 2020.
4. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие. — М.: Академия, 2019.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2018.

Влияние визуального окружения образовательной среды на формирование познавательных и творческих компетенций

Сумарокова Екатерина Сергеевна, студент

Научный руководитель: Трусова Елена Анатольевна, старший преподаватель

Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

Визуальная среда образовательных учреждений играет ключевую роль в формировании личности подростков, влияя на их эмоциональное состояние, мотивацию, познавательную активность и творческий потенциал. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение влияния визуального окружения на гармоничное и эстетическое развитие подростков. На основе теоретических подходов Л. С. Выготского, В. А. Ясвина, Дж. Брунера и П. Торренса сформулированы рекомендации по созданию развивающей визуальной среды в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: визуальная среда, образовательная среда, подростки, социализация, познавательные компетенции, творческие компетенции, социализация, эстетическое восприятие, цветовое оформление, организация пространства, учебная мотивация, эмоциональное состояние, эстетическое развитие.

The Influence of the Visual Environment in Educational Settings on the Development of Cognitive and Creative Competencies

Keywords: visual environment, educational environment, teenagers, socialization, cognitive competencies, creative competencies, socialization, aesthetic perception, color design, space organization, educational motivation, emotional state, and aesthetic development.

Проблема влияния окружающей среды на развитие личности занимает важное место в психолого-педагогической науке. Особое значение имеет образова-

тельная среда, так как она становится для подростка пространством повседневной деятельности, общения и личностного развития. Визуальная среда образова-

тельного учреждения включает цветовое оформление, освещение, организацию помещений, размещение мебели, наличие информационных материалов, декоративных элементов и средств наглядности. Зрительное восприятие является одним из ведущих способов получения информации, и подросток ежедневно воспринимает особенности школьного пространства, что соответственно влияет на его эмоциональное состояние, уровень активности и отношение к обучению [1; 2; 3; 4].

Теоретические основы понимания влияния среды на развитие личности были заложены Л. С. Выготским, который рассматривал развитие ребёнка как процесс усвоения социального опыта через взаимодействие с окружающей средой. Визуальная среда может выступать источником развития, побуждая подростка к познавательной активности и формируя представление о ценности знаний. Наличие в кабинете карт, схем, выставок и тематических стендов делает образовательное пространство более насыщенным и поддерживает интерес к обучению [5].

Деятельностный подход А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна подчёркивает, что развитие личности происходит через активную деятельность. Визуальная среда должна стимулировать активность учащегося, предоставляя возможности для самостоятельной работы, обсуждения и творчества. Если школьное пространство организовано так, что подросток может использовать его для самостоятельной работы, обсуждения или проектной деятельности, влияние среды становится развивающим [6; 7].

Концепция образовательной среды В. А. Ясвина рассматривает её как систему возможностей для развития подростка. Визуальное окружение должно быть вариативным и открытым, предоставляя подросткам возможность выбора форм участия в образовательном процессе. В. А. Ясвин выделяет такие характеристики образовательной среды, как насыщенность, эмоциональность, вариативность и безопасность, которые непосредственно связаны с визуальным оформлением школьного пространства. Насыщенность проявляется в наличии значимых визуальных объектов, эмоциональность связана с цветовым оформлением, вариативность даёт возможность выбора, а безопасность выражается в ощущении психологического комфорта [3].

Гуманистический подход Дж. Дьюи подчёркивает, что обучение должно быть связано с личным опытом ребёнка и строиться на его активном участии. Визуальное окружение школы может выражать индивидуальность подростка, если он имеет возможность участвовать в её оформлении. Чувство принадлежности к образовательной среде является важным условием развития подростка, так как оно усиливает стремление к познанию и творчеству. Участие подростков в оформлении школьного пространства способствует развитию инициативности, ответственности и уверенности в себе [2].

Формирование гармоничной личности подростка невозможно без специально организованной образо-

вательной среды, которая влияет на него через содержание обучения, организацию пространства, характер отношений и эмоциональную атмосферу. Социально-педагогический аспект заключается в том, что школа является пространством социализации, где подросток учится строить отношения, выражать мнение и нести ответственность. Уважительное отношение к подростку как к самостоятельному субъекту способствует развитию активности, уверенности и заинтересованности в обучении [8; 3]. Таким образом, визуальное окружение образовательной среды является значимым фактором развития личности подростка, влияющим на формирование его познавательных и творческих компетенций.

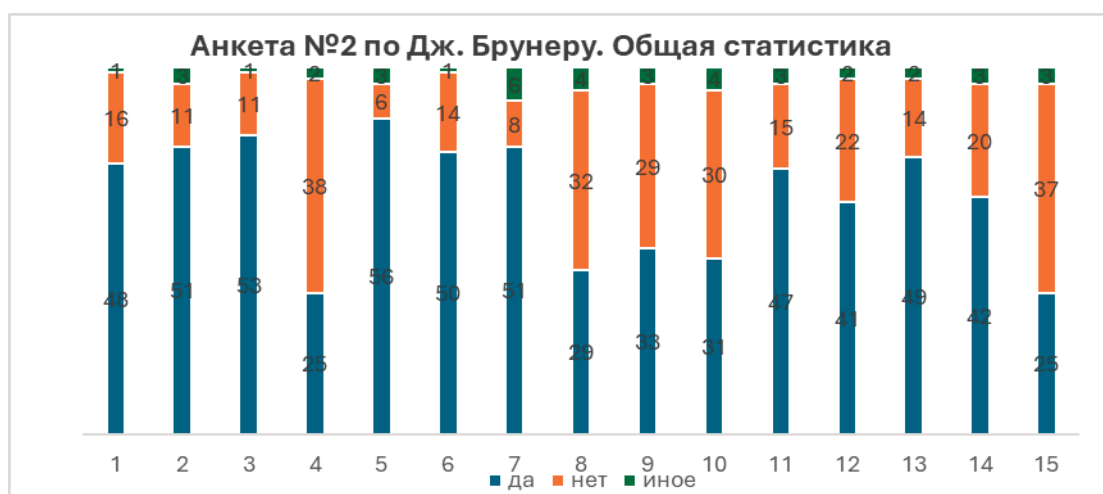
В исследовании принимали участие подростки 12–13 лет из двух образовательных учреждений: лицея с более высоким уровнем эстетического оформления и общеобразовательной школы с низким уровнем эстетического оформления относительно лицея. В каждой школе было опрошено по 50 подростков. Для сбора данных использовались две анкеты и два эксперимента. Первая анкета являлась авторской и включала 14 вопросов о восприятии визуальной среды класса, влиянии оформления на мотивацию и эмоциональное состояние, а также вопросы о канделябре в общеобразовательной школе и визуальных изменениях в классе. Вторая анкета представляла собой тест на мышление и креативность по Дж. Брунеру, адаптированный для анализа исключительно творческого потенциала и перефразированный для детского понимания смыслов вопроса. Эксперименты включали демонстрацию канделябра в общеобразовательной школе и временное украшение класса в той же школе. Анкетирование проводилось в стандартных классных комнатах, где подросткам предлагалось отвечать искренне и независимо. Эксперимент с канделябром заключался в демонстрации предмета и наблюдении за реакцией подростков, а эксперимент с украшением класса подразумевал украшение помещения цветочными гирляндами, плакатами, картинами и панно перед анкетированием, после чего подросткам задавали вопрос об их отношении к изменениям.

Результаты анкетирования показали, что 70 % подростков в лицее и 65 % в общеобразовательной школе считают визуальную среду важной (оценки 4–5 по пятибалльной шкале на вопрос № 9 анкеты № 1 «Насколько для вас важно, как выглядит ваш класс?»), однако 35 % в лицее и 40 % в общеобразовательной школе ответили, что им «всё равно». При этом важным открытием было то, что ответы зависели от текущего состояния подростков: если они были усталыми, голодными или ответы говорили о высоком чувстве одиночества, то дети реже обращали внимание на эстетику. На вопрос о том, влияет ли внешний вид класса на желание ходить в школу (вопрос № 13, анкеты № 1 (Как вы думаете, влияет ли внешний вид класса на ваше желание ходить в школу?)), 60 % подростков в лицее и 55 % в общеобразовательной школе ответили утвердительно. В общеобразовательной школе был задан вопрос о том, понравились ли подросткам изменения в классе

(вопрос № 11, анкета № 1 (Понравились ли вам изменения внешнего вида в этом классе сегодня?), и 90 % ответили «да», что подтверждает: подростки замечают и ценят временные улучшения в окружении. Эксперимент с канделябром в общеобразовательной школе показал, что до демонстрации только 10 % подростков знали, что это такое, но после демонстрации многие проявили удивление и интерес, говоря: «Ааа, понятно!». Это доказывает, что подростки реагируют на эстетические объекты, даже если не осознают их важность заранее.

Тест № 2 на мышление и креативность по Дж. Брунеру позволил выявить доминирующие типы мышления и уровень креативности у подростков. В лицее преобладали

знаковое (средний балл — 9 из 15) и образное мышление (средний балл — 8 из 15), что связано с гуманитарной и художественной направленностью, а в общеобразовательной школе преобладало предметное мышление (средний балл — 9 из 15), что связано с практической направленностью. Уровень креативности в лицее был выше (средний балл — 8 из 15), чем в общеобразовательной школе (средний балл — 5 из 15), что может быть связано с более насыщенной визуальной средой в лицее. В общеобразовательной школе уровень креативности ниже, но эксперименты с визуальной средой показали, что подростки способны активно реагировать на эстетические стимулы, что может способствовать развитию креативности.



Анализ результатов позволяет выделить несколько ключевых моментов. Подростки могут не осознавать, как визуальная среда влияет на их настроение и поведение, но эксперименты показали, что они реагируют на изменения, например, украшение класса или демонстрация канделябра. Это подтверждает теоретический подход Л. С. Выготского о том, что среда является источником развития [5]. В лицее подростки привыкли к красивой среде и, можно предположить, перестали её замечать (70 % считают оформление важным, но не всегда обращают на него внимание), а в общеобразовательной школе подростки реже осознают важность эстетики (только 65 % считают оформление важным), поэтому не могли её ценить. Это согласуется с идеями Дж. Дьюи о том, что обучение должно быть связано с личным опытом ребёнка [2]. Временные изменения в классе сработали благодаря эффекту новизны и контраста, что подтверждает теоретический подход В. А. Ясвина о вариативности как ключевой характеристике образовательной среды [3]. Несмотря на разный уровень эстетического оформления в лицее и общеобразовательной школе, разницы в восприятии визуальной среды подростками выявлено не было (60–65 % в обеих школах считают визуальную среду важной). Это может быть связано с привычкой в лицее и неосознанностью в общеобразовательной школе (только 10 % знали, что такое канделябр, но проявили интерес после демонстрации). Так же

важно заметить, что в лицее 25 % подростков часто остаются в классе для общения с друзьями, тогда как в общеобразовательной школе — только 10 %, что может быть связано с более комфортной средой класса.

На основе результатов исследования можно сделать следующие выводы. Визуальная среда влияет на подростков непрямо, а через эмоции, удивление и комфорт. Даже если подростки не осознают важность эстетики (35–40 % ответили, что им «всё равно»), их эмоциональные реакции на изменения в окружении (90 % обратили внимание на украшение класса) говорят об обратном. Подростки реагируют на изменения в окружении, особенно если они контрастируют с привычной обстановкой. Временные изменения в визуальной среде могут положительно влиять на эмоциональное состояние подростков. Контекст важен: восприятие эстетики зависит от состояния подростка (усталость и голод снижают внимание к визуальной среде), и если у подростка есть более насущные потребности, эстетика отходит на второй план. Визуальная среда способствует развитию креативности, если она насыщена эстетическими элементами и разнообразна.

На основе результатов исследования и теоретических подходов можно сформулировать следующие рекомендации для образовательных учреждений. Во-первых, следует создать насыщенную визуальную среду, используя спокойные светлые оттенки для снижения тревожности

и улучшения настроения подростков, обеспечивая достаточное естественное освещение и используя мобильную мебель, чтобы подростки могли изменять пространство под свои нужды, все это способствует развитию художественного вкуса и стремлению к творческому самовыражению. Но при этом важно понимать, что чрезмерно перегруженное оформление может приводить отрицательное воздействие и мешать развитию, поэтому важен баланс и уместность. Во-вторых, необходимо вводить временные изменения в визуальной среде: тематические украшения к праздникам или учебным мероприятиям, выставки учебных работ, а также эксперименты с необычными предметами, чтобы стимулировать любопытство и креативность. В-третьих, нужно проводить занятия по эстетическому воспитанию, включая обсуждение дизайна и искусства, участие подростков в оформлении школьного пространства и организацию творческих проектов. В-четвёртых, важно учитывать контекст, обеспечивая подростков питанием и отдыхом, а также создавая условия для общения и социального взаимодействия. В-пятых, следует развивать креативность через визуальную среду, стимулируя различные типы мышления, используя эле-

менты новизны и организуя специальные зоны для творческой деятельности.

Ограничения исследования включают в себя малый объём выборки (100 подростков из двух школ), субъективность качественных данных (реакции на канделябр и украшения класса) и возможную общность некоторых вопросов анкеты. В будущих исследованиях стоит увеличить выборку, использовать более объективные методы оценки и уточнить формулировки вопросов.

Визуальная среда образовательного учреждения оказывает скрытое, но значимое влияние на гармоничное и эстетическое развитие подростков. Эксперименты и анкетирование показали, что визуальное окружение стимулирует любопытство, креативность и мотивацию, что подтверждает теоретические подходы Л. С. Выготского [5], В. А. Ясвина [3], Дж. Брунера [9]. Визуальная среда должна использоваться как инструмент для гармоничного и эстетического развития подростков, так как создание насыщенной, вариативной и эстетически привлекательной среды в образовательных учреждениях способствует формированию ответственности, уверенности в себе и стремления к самореализации.

Литература:

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание социальной ситуации развития. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — 176 с.
2. Дьюи Дж. Школа и общество. — М.: Академия, 2000. — 288 с.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
4. Архипова А. А. Аспекты дизайна современной образовательной среды // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. — 2015. — № 2. — С. 15–21.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. — 352 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2019. — 713 с.
8. Асмолов А. Г. Психология личности. — М.: Смысл, 2007. — 528 с.
9. Брунер Дж. Психология познания. — М.: Прогресс, 1977. — 412 с.

Развитие связной речи у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости посредством сюжетно-ролевых игр

Сухарева Елена Николаевна, студент магистратуры
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматривается проблема развития связной речи у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости. Анализируются особенности речевого развития данной категории детей, а также потенциал сюжетно-ролевой игры как эффективного коррекционно-развивающего средства. Обосновывается необходимость использования игровой деятельности как ведущей в дошкольном возрасте для формирования навыков связного высказывания, диалогической и монологической речи.

Ключевые слова: связная речь, дошкольники, легкая степень умственной отсталости, сюжетно-ролевая игра, коррекционно-развивающая работа, логопед, диалогическая речь.

Развитие связной речи является одной из центральных задач коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими нарушения

интеллектуального развития. Как подчеркивал Л. С. Выготский, именно через слово и посредством него все психические функции развиваются и формируются [1, с.

159]. У детей с легкой степенью умственной отсталости наблюдаются значительные трудности в овладении связной речью, что проявляется в бедности словарного запаса, аграмматизмах, нарушении логики и последовательности высказывания [2]. Как отмечают исследователи, без специального коррекционного воздействия данные нарушения носят стойкий характер и существенно затрудняют социальную адаптацию ребенка. Именно логопед, являясь полноценным специалистом, который ориентирован на работу с лицами с речевыми нарушениями, как никто другой может помочь ребенку в этом процессе.

В поиске эффективных средств развития связной речи у данной категории детей особое внимание исследователей привлекает сюжетно-ролевая игра. По мнению Д. Б. Эльконина, ролевая игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста, определяющей основную социальную доминанту в развитии ребенка [5, с. 144]. Однако, как показывают исследования, у дошкольников с интеллектуальными нарушениями в спонтанно складывающихся условиях образовательной среды сюжетно-ролевая игра не приобретает черт ведущей деятельности без специально организованного обучения [2].

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, предполагающую развернутое, логичное, последовательное и грамматически правильное изложение мыслей. У детей с легкой степенью умственной отсталости формирование связной речи происходит с значительной задержкой и со своими особенностями.

Катаева А. А. отмечает, что данная категория детей испытывает трудности на всех уровнях зарождения речевого высказывания: от замысла до лексико-грамматического оформления [4]. Их монологическая речь характеризуется фрагментарностью, использованием преимущественно простых нераспространенных предложений, нарушением логической последовательности. При пересказе дети пропускают смысловые звенья, не удерживают правильную структуру высказывания, нуждаются в постоянной помощи взрослого.

Особую трудность для детей с легкой степенью умственной отсталости представляет диалогическая речь. Как подчеркивают О. П. Гаврилушкина и А. А. Егорова, у этих детей наблюдается значительный дефицит коммуникативных средств (речевых, мимических, жестовых, интонационных) [2, с. 153]. Диалог носит ситуативный характер, дети не умеют задавать вопросы, поддерживать беседу, учитывать позицию собеседника.

Сюжетно-ролевая игра обладает значительным коррекционно-развивающим потенциалом для развития связной речи дошкольников с легкой степенью умственной отсталости. Это объясняется рядом факторов.

Во-первых, игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста, в которой наиболее эффективно осуществляется развитие всех психических функций, включая речь. Л. С. Выготский подчеркивал, что через игровую деятельность и движется ребенок; в этом смысле она может быть названа ведущей, так как определяет развитие [1, с. 135].

Во-вторых, в сюжетно-ролевой игре создается естественная коммуникативная ситуация, побуждающая ребенка к речевому взаимодействию, как отмечает Д. Б. Эльконин [5, с. 208].

В-третьих, игра позволяет моделировать различные социальные ситуации, в рамках которых актуализируются определенные речевые конструкции [5].

При организации сюжетно-ролевых игр с дошкольниками, имеющими легкую степень умственной отсталости, необходимо учитывать выявленные в исследованиях особенности их игровой деятельности. Сравнительное экспериментальное изучение сюжетно-ролевой игры детей с нормальным, задержанным и сниженным интеллектом, проведенное О. П. Гаврилушкиной и А. А. Егоровой, позволило выявить следующие характерные черты игровой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями [2]:

1. Преобладание предметного плана игры над социальным содержанием на протяжении всего дошкольного возраста;
2. Неустойчивость и дискретность ролевого поведения, кратковременность погружения в роль;
3. Трудности в установлении партнерских игровых отношений;
4. Низкий уровень вербальной регуляции игровых действий;
5. Слабость смыслового программирования ролевого поведения, что выражается в неспособности создать собственную игровую программу, четко передать партнеру ее содержание, понять намерения партнера.

Эти данные свидетельствуют о необходимости специально организованного обучения сюжетно-ролевой игре.

Гаврилушкина О. П. и Соколова Н. Д. рекомендуют два вида работы: наблюдение за бытовыми действиями в повседневной жизни и выполнение игровых действий, требующих предварительной подготовки [3, с. 30].

В качестве методической рекомендации использовать сюжетно-ролевые игры на близком детям материале («Семья», «Магазин», «Больница») с четкой структурой, включающей подготовительный, основной и заключительный этапы.

Подводя итог, можно сказать, что сюжетно-ролевая игра является эффективным средством развития связной речи у дошкольников с легкой степенью умственной отсталости, которое активизирует словарь и формирует коммуникативные навыки.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: АСТ, 2026. — 576 с. — Текст: непосредственный.

2. Гаврилушкина, О. П. Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах. / О. П. Гаврилушкина, А. А. Егорова. — Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 12(5). — С. 152–158.
3. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. Книга для воспитателя. / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. — М.: Просвещение, 1985. — 72 с. — Текст: непосредственный.
4. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 208 с. — Текст: непосредственный.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с. — Текст: непосредственный.

Влияние школьных традиций на формирование коллектива

Устинова Карина Викторовна, студент

Научный руководитель: Трусова Елена Анатольевна, старший преподаватель

Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

Статья посвящена изучению влияния школьных традиций на процесс формирования классного коллектива. В работе рассматриваются теоретические основы понятий «традиция» и «коллектив», представлены результаты авторского анкетирования 91 учащегося 2-х, 5-х и 8-х классов. Выявлены возрастные различия в восприятии традиций, а также установлено противоречие между высоким уровнем сплочённости в старших классах и тенденцией воспринимать традиции как принуждение. Определена роль неформальных и официальных традиций в жизни классного коллектива.

Ключевые слова: школьные традиции, классный коллектив, сплочённость, воспитание, внеурочная деятельность, подростковый возраст.

The influence of school traditions on team building

Keywords: school traditions, class collective, cohesion, education, extracurricular activities, adolescence.

Школа является одним из важнейших институтов социализации личности. Именно здесь формируются первые устойчивые коллективные связи, навыки взаимодействия и чувство принадлежности к группе [1]. В этом процессе особую роль играют школьные традиции — повторяющиеся практики, ритуалы и совместные мероприятия, которые передаются от одного поколения учеников к другому и составляют неформальную культуру класса и школы.

Актуальность и значимость исследования заключаются в том, что школьные традиции являются важным средством формирования сплоченного ученического коллектива, развития общих ценностей и норм поведения. Изучение этой темы имеет практическое значение для организации воспитательной работы в школе, поскольку традиции способствуют укреплению чувства принадлежности к коллективу, повышению активности учащихся и созданию благоприятного психологического климата.

Цель работы — изучить, как школьные традиции влияют на уровень сплочённости классного коллектива, и выявить возрастные особенности этого влияния с помощью опроса учащихся 5-х, 2-х и 8-х классов.

Понятие «коллектив» в педагогической традиции связывается прежде всего с трудами А. С. Макаренко, который определял коллектив как «целеустремлённый комплекс личностей, организованных, обладающих органами управления» [2]. В современной психологии коллектив рассматривается как группа с высоким уровнем развития межличностных отношений, совместной деятельностью и общими ценностями [3].

Традиции в педагогическом понимании — это устойчивые, повторяющиеся формы коллективной жизни, которые эмоционально значимы для участников и передаются от одного поколения к другому [5].

Для изучения влияния школьных традиций на формирование коллектива было проведено анкетирование учащихся трёх возрастных групп. В исследовании приняли участие 91 школьник: 33 учащихся 2-го класса (младший школьный возраст), 33 учащихся 5-го класса (младший подростковый возраст) и 25 учащихся 8-го класса (подростковый возраст).

Авторский опросник, на основе труда Лутошкина А. Н. [5], включал 13 вопросов, из которых вопросы 1–10 имели четыре варианта ответа (А–Г) и охватывали четыре тематических блока: (1) эксклюзивность традиций — включённость всех учеников в общие ритуалы; (2) сплочённость и взаимная поддержка; (3) конфликты и давление, связанные с традициями; (4) степень самоуправления — участие детей в создании и изменении традиций. Вопросы 11–13 были открытыми и качественными. Ответы оценивались по шкале: А = 1 балл, Б = 2 балла, В = 3 балла, Г = 4 балла. Итоговый

балл одного респондента составлял от 10 до 40, где 10–19 — низкий уровень влияния традиций на коллектив, 20–29 — средний, 30–40 — высокий.

Результаты исследования и их анализ

Анализ средних баллов показал, что наибольший уровень влияния традиций на сплочённость коллектива зафиксирован в 8-м классе. Это с возрастом традиции становятся более устойчивыми, а коллектив — более сформированным (табл. 1).

Таблица 1. Средние баллы по классам

Класс	Средний балл (из 40)
2 класс	22 (средний уровень)
5 класс	28 (средний уровень)
8 класс	31 (высокий уровень)

Блок «Эксклюзивность традиций» (вопрос 2: «Бывает ли в классе такое, что кому-то трудно участвовать в общих играх или ритуалах?» и вопрос 3: «Есть ли у вас в классе традиция, которая специально разделяет ребят на различные группы?»). Учащиеся 8-го класса чаще отмечали, что ритуалы в их классе построены так, что в них участвуют все, тогда как во 2-м классе встречались ответы об исключении отдельных одноклассников из общих игр. Один из самых ответов во время беседы с классом был: «Я против, когда это проделанный человек». Это свидетельствует о том, что с возрастом традиции становятся более инклюзивными, хотя и более формализованными.

Блок «Сплочённость и поддержка» (вопрос 5: «Если у кого-то случилась беда (сломал телефон, заболел), что делают одноклассники?» и вопрос 8: «Если бы тебя попросили одним словом описать ваш класс, то какое из предложенных это могло быть?»). Наиболее выразительные результаты дал вопрос 8, где учеников просили описать свой класс одним словом: «толпа», «группа ребят», «команда» или «семья/братство». Учащиеся 8-го класса значительно чаще выбирали варианты «команда» и «семья», тогда как второклассники тяготели к ответу «группа ребят». Это согласуется с теорией уровней развития коллектива и подтверждает, что накопленные традиции формируют более тесные связи между учениками.

Ответы 8-го класса на вопрос, где выяснялось, вынуждены ли ученики соблюдать традиции из страха насмешек или социального давления, а не по собственному желанию показали интересные результаты. По сравнению с результатами классов младше значительная часть восьмиклассников ответила утвердительно (варианты А и Б), что указывает на амбивалентность их отношения к традициям (табл. 2).

Таблица 2. Ответы на вопрос 10: «Соблюдаете ли традиции из страха или давления?»

Вариант ответа	8 класс	2 и 5 классы
А) Да, часто	умеренный %	низкий %
Б) Иногда	высокий %	умеренный %
В) Редко	умеренный %	умеренный %
Г) Нет, соблюдаю без страха	низкий %	высокий %

Это явление объясняется психологическими особенностями подросткового возраста: стремлением к групповой идентичности и одновременно к автономии, повышенной чувствительностью к оценке сверстников [4]. Подростки сильнее осознают социальное давление группы, что и отражается в ответах. Тем не менее высокий общий балл по другим вопросам свидетельствует, что в целом традиции воспринимаются 8-классниками как значимая часть жизни коллектива.

Официальные неформальные традиции. Открытые вопросы: «Опиши одну традицию, которая тебе кажется странным, непонятным или даже обидным. Почему он тебе не нравится?» и «Опиши одну традицию в твоём классе, которая тебе кажется хорошей и сближающей учеников. Чем она тебе не нравится?» позволили выявить устойчивую закономерность: официальные традиции (торжественные линейки, обязательные субботники, формальные праздники) вызывали наибольшее количество критических оценок во всех трёх возрастных группах. Напротив, неформальные традиции — походы, совместные дни рождения, классные игры и ритуалы, придуманные самими детьми, — оценивались как сближающие и важные (табл. 3). В разговоре с каждым классом была выявлена причина такого отторжения — «кол-

лективная ответственность». Во время принятия участия в формальных мероприятиях ответственность за неверные действия одного из учащихся автоматически переходит на всех учащихся.

Таблица 3. Отношение учащихся к типам традиций

Тип традиции	Общая оценка учащихся
Официальные (линейки, субботники, ношение формы и тд)	Скорее негативная, «обязательно»
Неформальные (походы, дни рождения, концерты и тд)	Позитивная, «делают нас ближе»
Придуманные самими учениками	Высоко позитивная, «наша традиция»

Таким образом на основе проведённого исследования можно сформулировать следующие выводы. Во-первых, школьные традиции оказывают измеримое положительное влияние на формирование классного коллектива. Это подтверждается более высокими баллами сплочённости у учащихся 8-го класса по сравнению со 2-м и 5-м. Так же, с возрастом влияние традиций усиливается, однако появляется новое противоречие: подростки острее ощущают социальное давление, связанное с необходимостью соблюдать традиции, что снижает их добровольную вовлечённость. А наибольший объединяющий потенциал имеют неформальные традиции, созданные самими учениками. Официальные же мероприятия нередко воспринимаются как формальность и не формируют подлинного чувства принадлежности.

На основе полученных данных сформулированы следующие рекомендации для педагогов и классных руководителей:

1. предоставлять учащимся возможность самостоятельно предлагать и создавать классные традиции. Традиции, придуманные самими детьми, воспринимаются как «свои» и сближают коллектив значительно эффективнее, чем навязанные сверху.
2. отдавать предпочтение неформальным совместным мероприятиям — походам, тематическим дням, совместным праздникам — перед официальными ритуалами.
3. учитывать возрастные особенности при работе с подростками. В 8-м классе особенно важно обсуждать традиции открыто, снимая ощущение принудительности и давления.
4. регулярно проводить диагностику отношения учащихся к традициям класса, чтобы своевременно выявлять традиции, вызывающие отторжение или конфликты.

Литература:

1. Бурганова И. Н., Вороньжев А. С. Школа как институт социализации: от теории к практике // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 03 (104).
2. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. — М.: Художественная литература, 1935.
3. Петровский А. В. Психология развивающейся личности. — М.: Педагогика, 1987.
4. Реан А. А. (ред.) Психология подростка. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 480 с.
5. Лутошкин А. Н. Как вести за собой: старшеклассникам об основах организаторской работы / А. Н. Лутошкин. — 3-е изд.

Ситуация необходимости слова в формировании речи ребенка раннего возраста

Шидакова Анна Андреевна, студент
Московский государственный психолого-педагогический университет

Актуальность темы исследования

Объект исследования: речевое развитие в раннем возрасте.

Предмет исследования: психологическое сопровождение развития речи ребенка раннего возраста.

Цель: разработать и апробировать психологическое сопровождение развития речи ребенка раннего возраста

с запаздывающим речевым развитием. Описать и проанализировать динамику развития речи ребёнка раннего возраста в условиях систематического психологического сопровождения, ориентированного на создание речеобразующих ситуаций, привлечение внимания ребёнка к слову, а также определить условия взаимодействия взрослого и ребёнка связаны с положительными изменениями в пассивной и активной речи.

Задачи исследования

1. Проанализировать теоретические подходы к проблеме речевого развития детей раннего возраста в отечественной психологии.
2. Рассмотреть содержание психологического сопровождения, необходимого для развития речи.
3. Выявить особенности речевого развития ребёнка раннего возраста на основе психодиагностического обследования.
4. Разработать и реализовать индивидуальную программу психологического сопровождения развития речи испытуемого.
5. Описать динамику речевого развития данного ребенка.

Гипотеза исследования

Индивидуальное психологическое сопровождение, состоящее из подходящих методик развития, улучшает речевое развитие при отставании в речи.

Теоретические и методологические основания исследования образуют исследования (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин, Е. О. Смирнова, А. Н. Гвоздев, М. Г. Елагина, М. Ю. Лебедева)

Научно-практическая новизна работы заключается в разработке и апробации программы психологического сопровождения речевого развития ребёнка раннего возраста с запаздыванием речевого развития, а также в построении ситуации необходимости слова и ритмизации совместного разыгрывания сказки.

Практическая значимость исследования. Полученные данные могут помочь в деятельности воспитателей и психологов дошкольных учреждений в разработке и проведении обучающих и коррекционных программ, направленных на развитие речи.

Разработанная программа сопровождения может быть применена при организации индивидуальной работы с ребенком раннего возраста с запаздывающим речевым развитием.

Кейсовое исследование проводилось на одном ребёнке раннего возраста девочке Полине. На момент начала исследования возраст ребенка 12 месяцев (1 год), на момент

завершения сопровождения ребёнку 30 месяцев (2,5 года). Общая продолжительность работы 1 год и 6 месяцев. В исследовании также принимали участие родители ребёнка, включённые в процесс сопровождения и взаимодействие со специалистом.

Методики, используемые при проведении эмпирического исследования по теме диссертации:

1. Анкета анамнестических данных для родителя (Приложение 1).
2. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет. Авторы: Смирнова Е. О., Галигузова Л. Н., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю.
3. Диагностика нарушений психического развития в раннем детском возрасте (скрининговая методика) Автор: Иванов М. В., Симашкова Н. В., Козловская.
4. Уровень безопасной привязанности матери к ребёнку 1 года. Авторы: Н. В. Верещагина, Е. И. Николаева (2009).
5. Уровень безопасной привязанности матери к ребёнку 2–4 лет. Авторы: Н. В. Верещагина, Е. И. Николаева (2009).
6. Методика исследование процесса порождения первых слов. Автор: М. Г. Елагина.
7. Методика развивающей функции кумулятивной сказки в раннем возрасте. Автор: М. Ю. Лебедева.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась, индивидуальное систематическое психологическое сопровождение, состоящее из подходящих методик развития улучшает речевое развитие при отставании в речи.

В раннем возрасте развивающая работа психолога должна быть сосредоточена на формировании: а/понимания ребенком обращенной речи взрослого; б/активной речи через создание речеобразующих ситуаций.

Эффективными способами формирования речи являются:

- 1) Методика М. Г. Елагиной, в которой строится ситуация необходимости слова (ребенок учится понимать, что с помощью слова можно указать на нужную ему вещь, т. е. слово для ребенка становится средством);
- 2) Методика совместного со взрослым рассказывания кумулятивной сказки М. И. Лебедевой, которая способствует не только развитию диалоговой речи, но и формированию внутренней картины действия

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. — Москва: Педагогика, 1984. — 432 с.
3. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у детей / Н. С. Жукова. — Москва: Просвещение, 2003. — 128 с.
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — Москва: Изд-во МГУ, 1981. — 584 с.
5. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка / М. И. Лисина — Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 384 с.
6. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. Основы логопедии: учебное пособие для вузов / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва: Владос, 2010. — 320 с.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Полевая структура топонимического концепта «Ярославль»

Блатова Татьяна Юрьевна, студент магистратуры
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

В настоящей статье апробируются результаты направленного ассоциативного эксперимента, описывающего номинативное поле топонимического концепта «Ярославль». На основе полученных данных смоделирована полевая структура концепта. Изучение топоконцептов является одним из перспективных направлений современной когнитивной лингвистики и ономастики, поскольку позволяет выявить механизмы отражения географических реалий в национальном языковом сознании.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, ономастика, концепт, топонимический концепт.

Field structure of the toponymic concept «Yaroslavl»

This article presents the results of a directed associative experiment that describes the nominative field of the toponymic concept “Yaroslavl”. Based on the obtained data, the field structure of the concept is modeled. The study of topoconcepts is one of the promising areas of modern cognitive linguistics and onomastics, since it allows us to identify the mechanisms of how geographical realities are reflected in national linguistic consciousness.

Keywords: cognitive linguistics, onomastics, concept, toponymic concept.

В современной ономастике утвердилось понимание имени собственного не только как индивидуализирующего знака, но и как особой категориальной единицы, обладающей интерпретирующей и — в ряде случаев — идеологической функцией [1; 2]. Когнитивно-ориентированные исследования, развиваемые А. С. Щербак, О. Л. Рублёвой, А. Н. Беляевым и другими авторами, трактуют онимы как средство доступа к концептуальным структурам сознания, в связи с чем в научный оборот введён термин ономастический концепт, понимаемый как «особый тип ономастического знания, определяющий семантику имён собственных, знаний об ономастическом фрагменте действительности» [3]. Применительно к географическим названиям принято говорить о топонимическом концепте, или топоконцепте. А. Н. Беляев определяет топонимический концепт как единицу ментальной репрезентации фрагмента физической географии, описываемого топонимическим контекстом. Иначе говоря, это те знания, представления и ассоциации, которые возникают у человека при упоминании географического названия. [1]. В структуре такого концепта выделяются ядерный слой (категориальная принадлежность объекта, его пространственно-географические характеристики) и периферийные слои, формируемые историческими, прагматическими, личностно-оценочными и мифологическими признаками, а также внутренней формой имени. Особое место занимает интерпретационное поле, включающее стереотипы и культурные смыслы, закреплённые в сознании языкового коллектива.

Эмпирической базой для моделирования полевой структуры концепта Ярославль послужили результаты направленного ассоциативного эксперимента. Выбор метода обусловлен его способностью выявлять наиболее актуальные, непроизвольно воспроизводимые когнитивные признаки, которые в наименьшей степени подвержены сознательной регуляции и потому аутентично отражают текущее состояние обыденного языкового сознания. [4].

Эксперимент проводился в индивидуальной форме. Аудитория составила 103 человека в возрасте от 14–78 лет. Испытуемым был предложен опрос, в рамках которого необходимо было написать 5 прилагательных, описывающих г. Ярославль: *Ярославль — какой?* Суммарно нами было получено 515 реакций. Результаты опроса представлены в таблице, где числовые значения отражают количество человек, объективировавших когнитивный признак.

Самые частотные реакции	Частотность 2–3 реакции
красивый — 48, уютный — 16, родной — 18, старинный — 29, большой — 11, туристический — 11, исторический — 28, древний — 17, культурный — 16, интересный — 7, спокойный — 8, любимый — 5, зелёный — 10, живописный — 9, провинциальный — 6, яркий — 6, солнечный — 5, современный — 5, промышленный — 5, речной — 6, грязный — 5, мудрый — 4, золотой — 5, перспективный — 4	привлекательный — 3, маленький — 3, центральный — 2, православный — 2, добрый — 3, спортивный — 2, театральный — 2, тихий — 2, церковный — 3, купеческий — 2, известный — 2, компактный — 2, неухоженный — 2, хоккейный — 3, религиозный — 2, индустриальный — 2, впечатляющий — 2, пасмурный — 3, ухоженный — 2, русский — 3, многонациональный — 2, замечательный — 2, удобный — 2, шумный — 2, серый — 2, атмосферный — 2, уникальный — 2, волжский — 3, культурно-исторический — 2, славный — 2, богатый — 2, тёплый — 3, известный — 2, тихий — 2, развитый — 2, гостеприимный — 3, доброжелательный — 2, вдохновляющий — 2, людный — 2
Единичные реакции	
медвежий, холодный, отзывчивый, сурово-конкурентный, душевный, жёсткий, мирный, величественный, гордый, унылый, блистательный, угнетающий, увлекательный, многогранный, пасмурный, творческий, незабываемый, гастрономический, притягательный, великолепный, северный, неотпускающий, крупный, домашний, прекрасный, превосходный, духовный, знаменитый, бесхозайственный, славный, комфортный, безопасный, светлый, суетливый, широкий, многолюдный, свободный, лёгкий, узкий, длинный, дружелюбный, небурный, оживлённый, природный, беспилотный, заводской, чужой, пустой, мрачный, тоскливый, грустный, тревожный, свежий, ветреный, милый, музейный, семейный, деревянный, живой, традиционный, чистый, быстрый, радушный, привычный, тусклый, златоглавый, богатый, белокаменный, сонный, дышащий, самобытный, популярный, запущенный, строящийся, низкий, ламповый, неврозный, непредсказуемый, учебный, студенческий, взрослый, развивающийся, смрадный, вонючий, дорогой, мой, обыкновенный региональный город, самый лучший город на земле, сердце России.	

Анализ распределения реакций позволил построить полевую структуру концепта Ярославль, в которой выделяются следующие зоны (в скобках указана доля от общего числа реакций): ядро (54 %), ближняя периферия (20 %), дальняя периферия (13 %) и крайняя периферия (13 %). К ядерным признакам, формирующим базовый образ города в сознании респондентов, отнесены: «красивый» (48), «старинный» (29), «исторический» (28), «древний» (17), «родной» (18), «уютный» (16), «волжский» (3 — с учётом семантической близости к «речной» и иным гидрографическим характеристикам). Ядро, таким образом, объединяет эстетическую (красивый, уютный), историко-темпоральную (старинный, древний, исторический) и эмоционально-идентификационную (родной) оценки, что свидетельствует о прочном закреплении в русской языковой картине мира образа Ярославля как исторически значимого, эстетически привлекательного и «своего» города. Ближняя периферия включает признаки, конкретизирующие и дополняющие ядерные представления: большой, туристический, зелёный, живописный, интересный, спокойный, речной, медвежий (последний отсылает к официальному символу города — медведю). Наличие признака туристический указывает на актуализацию прагматического слоя знания, а медвежий — на мифологический и символический компоненты. Дальняя периферия представлена признаками с более низкой частотностью: яркий, провинциальный, современный, промышленный, золотой, православный, купеческий. Эти реакции отражают как объективные характеристики города (промышленность, православие), так и субъективные, оценочные смыслы (провинциальный, золотой). Крайняя периферия содержит единичные и окказиональные признаки: холодный, душевный, музейный, белокаменный, златоглавый, сердце России, самый лучший город на земле, мудрый, культурно-исторический. Здесь наиболее ярко проявляются индивидуальные ассоциации и метафорические репрезентации, выходящие за пределы устойчивого коллективного знания.

Особую аналитическую ценность для реконструкции фрагмента русской языковой картины мира представляет интерпретационное поле концепта Ярославль, которое структурируется в виде трёх основных зон. Эмоционально-оценочная зона фиксирует восприятие города как среды обитания, причём спектр оценок оказывается амбивалентным: наряду с положительными признаками (эстетические: красивый, живописный; эмоциональные: родной, уютный, спокойный, гостеприимный; аксиологические: замечательный, прекрасный) выявлены и негативные, связанные с экологическим состоянием (грязный), неухоженностью (неухоженный), а также индивидуально-психологическими реакциями (унылый, тоскливый). Символично-мифологическая зона формируется за счёт метафорических и культурно маркированных номинаций: «сердце России», «самый лучший город на земле», белокаменный, златоглавый, золотой, мудрый, культурно-исторический. Эти единицы актуализируют глубинные пласты национального сознания, связывающие Ярославль с архетипическими образами «центра», «святости», «древней мудрости». Наконец, утилитарная зона включает прикладные знания о городе: его туристический, промышленный, спортивный (хоккейный) потенциал.

В структуре концепта Ярославль можно выделить ряд тематических групп:

1. Визуальные (эстетические) признаки

Ярославль в сознании языкового коллектива является красивым городом, об этом свидетельствует количество реакций респондентов: «красивый» (48). Образ «красивого» города дополняется такими признаками как «живописный», «золотой» «прекрасный», «великолепный», «блистательный».

2. Исторические признаки

Богатство исторического и культурного наследия города, отмеченное признаками «старинный», «древний», «музейный», формирует в сознании жителей образ «городамузея».

3. Духовные (религиозные) признаки

Восприятие Ярославля как «церковного», «религиозного» и «православного» города обусловлено наличием множества храмов, значительная часть которых относится к XVII веку.

4. Культурные признаки

Театральные традиции, высокий уровень культуры города отражены в признаках «театральный», «культурный». Ассоциации «спортивный» и «хоккейный» символизируют местный хоккейный клуб «Локомотив». Признаки «студенческий» и «учебный» характеризуют развитую вузовскую инфраструктуру.

6. Климатические признаки

Реакции «северный» и «холодный», указанные респондентами, отражают климатические особенности региона.

7. Признаки, указывающие на масштаб и размер

По масштабу город воспринимается как «большой», но при этом «компактный». Возможно, это связано с ключевыми достопримечательностями, расположенными в пешей доступности.

8. Пространственные характеристики

Наличие признаков «речной» и «волжский» обусловлено географическим расположением Ярославля на слиянии рек Волги и Которосли.

9. Экономические признаки

Такие реакции, как «промышленный», «индустриальный», «развитый», «перспективный», подчёркивают образ Ярославля как исторического экономического центра с развитой промышленностью (мануфактурами и заводами). Высокая частотность реакции «туристический» отражает статус Ярославля как столицы Золотого кольца и одного из ведущих центров туризма в России.

10. Социальные признаки (характер жителей / атмосфера)

Социальная городская среда воспринимается респондентами как доброжелательная и спокойная, так и высококонкурентная. Признаки «тихий», «спокойный», «сонный» и «суетливый», «оживлённый», «людный / многолюдный», возможно, отражают разное восприятие города в зависимости от времени суток, района или личного опыта респондентов.

11. Отрицательные коннотации

Несмотря на доминирование в ядре положительных признаков, на периферии зафиксированы негативные показатели, связанные с запущенностью города — грязью, бесхозяйственностью, неприятными запахами и с эмоционально-психологической атмосферой: Ярославль может вызывать тоску, тревогу, угнетение и даже невротическое напряжение.

Проведённое моделирование позволяет сделать вывод, что концепт Ярославль в русской языковой картине мира представляет собой сложноорганизованную, многослойную ментальную структуру, интегрирующую географические (волжский, речной), исторические (старинный, древний, купеческий), культурно-символические (златолавый, медвежий, сердце России) и эмоционально-оценочные (родной, уютный, красивый) компоненты. Высокая частотность признаков родной, любимый, уютный свидетельствует о персонификации города, его включённости в сферу глубоко личностного восприятия, что является характерной чертой русской языковой картины мира с её акцентом на эмоционально-ценностное отношение к пространству. С другой стороны, актуальность признаков туристический, промышленный и спортивный отражает динамику современных прагматических установок, сосуществующих с традиционными историко-культурными смыслами. Полученные данные могут служить эмпирической основой для сопоставительного анализа других топонимических концептов, а также для изучения эволюции региональных образов в обыденном сознании носителей русского языка.

Литература:

1. Беляев, А. Н. О топонимическом концепте / А. Н. Беляев // Вестник Челябинского государственного университета. — 2019. — № 1 (423). — С. 13–21.
2. Щербак, А. С. Основные типы ономастических концептов (на материале региональной концептосферы) / А. С. Щербак // Вестник ТГУ. — 2009. — Вып. 10 (78).
3. Щербак, А. С. Региональная ономастика в когнитивном аспекте: монография / А. С. Щербак. — Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. — 197 с.
4. Язык и национальное сознание / Научный ред. И. А. Стернин // Вып. 10. — Воронеж: «Истоки», 2008. — 203 с.

Особенности вербализации концепта *stake* в романах Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста» и Т. Драйзера «Финансист»

Капланова Динара Саидовна, студент
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

В статье автор исследует объективацию лингвокультурного концепта *stake* в романах Чарльза Диккенса «Приключения Оливера Твиста» и Теодора Драйзера «Финансист». В статье также выявляются общие и дифференциальные признаки концепта, обусловленные национально-культурной спецификой и авторской картиной мира.

Ключевые слова: концепт *stake*, лингвокультурология, семантическое поле, художественный дискурс, Ч. Диккенс, Т. Драйзер.

Лингвокультурный концепт *stake* принадлежит к числу этноспецифических ментальных единиц, в которых закреплены ключевые установки англо-саксонской культуры: ценность индивидуальной инициативы, договорная природа социальных отношений и готовность к осознанному риску [1; 2]. Несмотря на высокую значимость данного концепта для англоязычного мира, его функционирование в художественном дискурсе остаётся малоизученным. Настоящая статья восполняет этот пробел: в ней рассматриваются особенности вербализации концепта *stake* в двух романах, принадлежащих к разным литературным эпохам и социальным контекстам, — «Приключения Оливера Твиста» Ч. Диккенса (1837–1839) и «Финансист» Т. Драйзера (1911–1912).

Выбор произведений обусловлен тем, что в обоих текстах сюжетобразующую роль играют смысловые компоненты, составляющие ядро концепта *stake*: риск, личная и материальная заинтересованность, экзистенциальная угроза. При этом социально-исторический фон различен: викторианская Англия с её жёсткой сословной иерархией у Диккенса и американский капитализм рубежа веков у Драйзера. Это позволяет проследить как универсальные, так и культурно-специфические черты концепта.

Материалом для анализа послужили оригинальные тексты романов. Методом сплошной выборки из них были извлечены все контексты, содержащие лексему *stake*, её дериваты и ключевые синонимы, входящие в семантическое поле концепта: *bet, wager, risk, hazard, venture, chance, peril, interest, share, investment, claim, pole, post, rod* и соответствующие глаголы. Из рассмотрения исключались случаи, где перечисленные единицы употреблялись в значениях, не относящихся к полю *stake* (например, *post* как «почта» или *chance* в грамматической конструкции *chanced to do*). Общее количество релевантных контекстов составило 72 единицы в романе Диккенса и 82 единицы в романе Драйзера. Полученные данные были распределены по лексико-семантическим группам, выделенным на предшествующем лексикографическом этапе исследования [3; 6; 7], и подвергнуты количественному и качественному анализу с учётом контекстуального окружения.

Цель статьи — выявить и сопоставить способы вербализации концепта *stake* в двух романах, определить универсальные и вариативные компоненты его полевой структуры и на этой основе уточнить лингвокультурную специфику концепта в англоязычной прозе.

Результаты сплошной выборки систематизированы в таблице 1, где приведена **общая** частотность лексем, входящих в семантическое поле *stake*.

Таблица 1. Частотность лексем-репрезентантов концепта *stake*

Лексема	Колво в «Оливере Твисте»	Колво в «Финансисте»
<i>stake</i> (сущ. и глг.)	15	13
<i>chance</i>	26	42
<i>risk</i>	10	18
<i>hazard</i>	5	1
<i>venture</i>	8	11
<i>bet</i>	6	7
<i>peril</i>	2	0
<i>gamble</i>	1	13
<i>interest</i>	13	79
<i>share</i>	0	44
<i>claim</i>	0	26
<i>post / pole / rod / stick / paling</i>	8	9
<i>reward</i> (в знач. «ставка»)	9	0
Итого	103	263

Приведённые данные обнаруживают почти трёхкратное количественное превосходство репрезентантов концепта в «Финансисте» (263 и 103). Разрыв формируется главным образом за счёт лексем *interest* (79 и 13), *share* (44 и 0) и *claim* (26 и 0), которые в романе Драйзера являются неотъемлемой частью делового нарратива. Так, *interest* регулярно обозначает финансовую заинтересованность, а *share* — конкретную долю в капитале. У Диккенса аналогичная семантика выражается иными средствами: лексема *reward* (9 употреблений) обозначает денежную сумму, обещанную за поимку Оливера.

Собственно лексема *stake* представлена в обоих романах сопоставимым числом вхождений (15 и 13), что подчёркивает её статус носителя ядерного смысла. Лексема *chance* лидирует по частотности в обоих текстах (26 и 42), подтверждая, что неопределённость исхода является сквозной темой и для викторианского романа, и для истории биржевого дельца. Показательно также распределение игровой лексики: *gamble* в «Финансисте» встречается 13 раз, в «Оливере Твисте» — лишь единожды. Предметная лексика (*post, pole, rod, stick*) в обоих текстах занимает периферийное положение, а идиоматические выражения с *at stake* уступают по частотности свободным сочетаниям, но несут максимальную концептуальную нагрузку.

Для наглядности количественные данные визуализированы в виде столбчатой гистограммы (см. рис. 1).

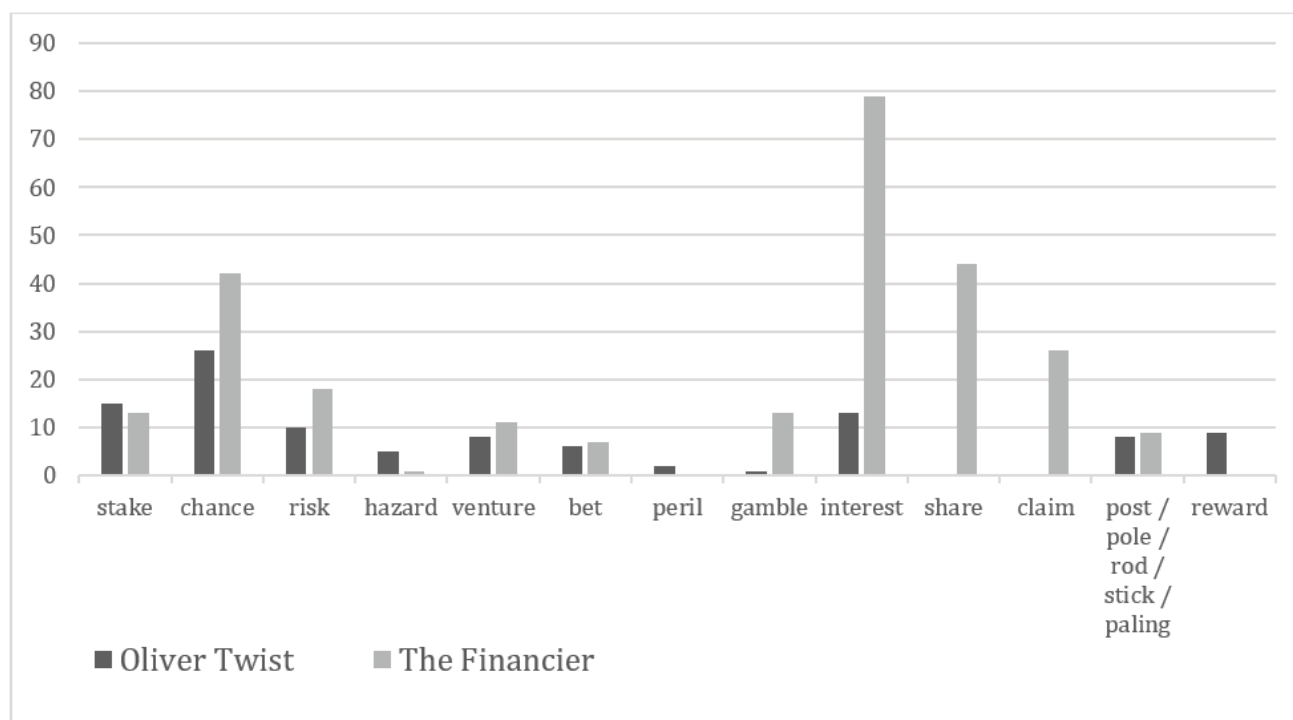


Рис. 1. Соотношение лексемрепрезентантов концепта STAKE в романах Ч. Диккенса и Т. Драйзера

Гистограмма подтверждает наблюдения, сделанные при анализе таблицы: в обоих произведениях доминирует лексема *chance*, а основной количественный контраст создаётся за счёт деловой лексики Драйзера. Таким образом, уже на уровне частотности проявляется ключевая особенность: у Диккенса концепт *stake* сосредоточен в экзистенциальных и моральных контекстах, у Драйзера — в деловых и прагматических.

Перейдем к качественному анализу контекстов, объективирующих концепт *stake* в каждом из романов. На основе предварительной группировки были выделены четыре функционально-семантические зоны: «ставка / риск», «доля / интерес», конкретное значение «кол / опора» и идиоматика экзистенциальной угрозы. Рассмотрим их подробнее.

Зона «ставка / риск» является количественно доминирующей в обоих текстах. Так, в предложении «*I have no thought, no view, no hope in life, beyond her; and if you oppose me in this great stake, you take my peace and happiness in your hands, and cast them to the wind*» [5, p. 312] *stake* обозначает не денежную сумму, а предельную личную ценность — право на любовь и душевный покой. В другом фрагменте герой предостерегает: «*Before you stake your all on this chance; before you suffer yourself to be carried to the highest point of hope...*» [5, p. 398] — глагол *stake* в составе *stake one's all* означает поставить на кон всё, что имеешь, причем объектом риска выступают не материальные блага, а судьба и надежда. У Драйзера та же зона представлена более прагматично: «*Frank Cawperwood understood that to win control of the street-railway system, he had to put every dollar he possessed at stake*» [4, p. 178]. Конструкция *put something at stake* демонстрирует бухгалтерский подход: герой сознательно оценивает ресурс (*every dollar*) и идет на риск ради долгосрочного выигрыша. В отличие от диккенсовских персонажей, действующих в поле судьбы, Каупервуд сам управляет уровнем ставки.

Зона «доля / интерес» обнаруживает наиболее заметную асимметрию между романами. У Диккенса данное значение реализуется преимущественно имплицитно и окрашено негативно. Например, Феджин восклицает: «*When the boy's worth hundreds of pounds to me, am I to lose what chance threw me in the way of getting safely...*» [5, p. 183] — Оливер оценивается в денежном эквиваленте, и, хотя лексема *stake* отсутствует, семантика корыстного интереса эксплицируется через *worth* и *lose*. У Драйзера, напротив, лексика доли и интереса выходит на первый план. Показателен пример с отрицательной конструкцией: «*I have no interest in the matter one way or the other, more than that of any other good Republican*» [4, p. 149] — отсутствие личной заинтересованности осмысливается как отказ от участия в деле, что подтверждает прагматическую природу концепта у Драйзера: без *stake* действие теряет смысл.

Конкретное значение «кол / опора» представлено в обоих романах небольшим числом контекстов, что соответствует его периферийному статусу, однако оно выполняет важную фоновую функцию. У Диккенса предметная лексика почти всегда окрашена негативно: «*...the tide foaming and chafing round the few rotten stakes, and fragments of machinery that yet remained...*» [5, p. 281] — прилагательное *rotten* превращает колья в символ ненадежности, разрушенных опор. У Драйзера те же единицы (*post, palings*) нейтральны или прагматичны: «*Later in the history of the exchange ... at different points posts or floor-signs indicating where certain stocks were traded in were introduced*» [4, p. 38] — *posts* здесь маркируют пространство биржевых торгов, сохраняя этимологическую связь с идеей границы и фиксации.

Зона идиоматики («at stake» и эквиваленты) оказывается наиболее концептуально нагруженной. В «Оливере Твисте» идиома последовательно переводится в морально-религиозную плоскость: «*Bill! ... our very souls are at stake in this wicked business, and you laugh at danger!*» [5, p. 358] — объектом риска названы души, что окончательно отрывает концепт от материальной семантики. В «Финансисте» та же идиоматика обслуживает прагматичную картину мира: «*In the panic of 1871, Aileen felt her future happiness was at stake just as much as Frank's fortune*» [4, p. 267] — параллелизм *future happiness* и *fortune* стирает грань между эмоциональным и материальным, однако тональность остается деловой, расчетливой.

Таким образом, качественный анализ подтверждает, что инвариантное ядро концепта *stake* — идея добровольного вложения ценности (материальной или экзистенциальной) в ситуацию с неопределенным исходом — сохраняется в обоих романах. В статье рассмотрены особенности вербализации лингвокультурного концепта *stake* на материале романов Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста» и Т. Драйзера «Финансист». Методом сплошной выборки выявлено 154 **концептуально** релевантных контекста, которые были распределены по четырем функционально-семантическим зонам. Полученные результаты могут быть использованы в курсах лексикологии, лингвокультурологии и интерпретации художественного текста, а также при дальнейшем изучении этноспецифических концептов англоязычной прозы.

Литература:

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.
2. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академический Проект, 2004. — 992 с.
3. Cambridge Dictionary Online. — URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 16.05.2026).
4. Dreiser Th. The Financier. — URL: <https://www.gutenberg.org/files/1840/1840-h/1840-h.htm> (дата обращения: 20.05.2026).
5. Dickens Ch. Oliver Twist; or, The Parish Boy's Progress. — URL: <https://www.gutenberg.org/files/730/730-h/730-h.htm> (дата обращения: 20.05.2026).
6. Merriam-Webster Online Dictionary. — URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 17.05.2026).
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary. — URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 11.05.2026).

Китайский вариант английского языка глазами российских студентов-лингвистов

Королькова Милана Михайловна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В статье представлены результаты анкетирования, направленного на выявление уровня осведомленности российских студентов-лингвистов о китайском варианте английского языка, их опыта межкультурной коммуникации с китайскими собеседниками и образовательного запроса на знакомство с данным региональным вариантом. В опросе приняли участие 38 студентов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова. Установлено, что при достаточно высокой общей осведомленности о феномене региональной вариативности английского языка уровень владения специализированной терминологией остается низким. Выявлено позитивное отношение сту-

дентов к китайскому варианту английского языка и выраженный запрос на интеграцию соответствующих материалов в образовательную программу.

Ключевые слова: китайский вариант английского языка, *China English*, *Chinese English*, *Chinglish*, *World Englishes*, межкультурная компетенция, анкетирование, студенты-лингвисты, региональные варианты английского языка.

В условиях расширения международных контактов между Россией и Китаем владение английским языком перестаёт быть достаточным условием для эффективной коммуникации с китайскими партнёрами: всё большую значимость приобретает понимание особенностей китайского варианта английского языка, сформировавшегося на пересечении двух типологически различных языковых систем. В рамках концепции *World Englishes* Б. Качру [1; 2] данный вариант рассматривается не как отклонение от нормы, а как самостоятельная лингвокультурная разновидность, требующая разграничения между «*China English*» (акролект, используемый образованными носителями в формальных ситуациях), «*Chinese English*» (мезолект) и «*Chinglish*» (базилект) [3]. Несмотря на растущую актуальность темы, эмпирические данные об осведомлённости российских студентов-лингвистов о данном явлении практически отсутствуют. Целью настоящей статьи является представление результатов анкетирования, направленного на выявление уровня осведомлённости, опыта коммуникации и образовательного запроса студентов-лингвистов в отношении китайского варианта английского языка.

Организация и методика исследования

Эмпирические данные, представленные в статье, были получены в рамках работы над выпускной квалификационной работой автора. В анкетировании приняли участие 38 студентов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, преимущественно 4 курса бакалавриата (55,2 %). Большинство респондентов оценили свой уровень владения английским языком как *Advanced* или выше (71 %), что повышает значимость их мнения относительно профессионально ориентированных аспектов темы. Сбор данных проводился в марте 2026 года методом анонимного онлайн-анкетирования; ссылка на анкету распространялась через студенческие чаты в мессенджерах. Анкета включала 14 вопросов закрытого и открытого типа, а также вопросов с множественным выбором, направленных на выявление осведомлённости о региональных вариантах английского языка, опыта коммуникации с китайскими собеседниками, представлений о трудностях такого общения и отношения к включению соответствующих материалов в учебную программу. Полученные данные обрабатывались методами количественного и качественного анализа.

Результаты анкетирования

Анализ показал, что 87,8 % респондентов в той или иной степени осведомлены о существовании региональных ва-

риантов английского языка (*World Englishes*), однако уровень знания специализированной терминологии оказался существенно ниже: лишь 15,8 % опрошенных смогли четко разграничить понятия «*China English*», «*Chinese English*» и «*Chinglish*», тогда как 84,2 % либо знакомы с терминами поверхностно, либо не знакомы с ними вовсе. Таким образом, общая осведомлённость о феномене языковой вариативности не подразумевает владения соответствующим терминологическим аппаратом.

Большинство студентов уже имели опыт взаимодействия с китайским вариантом английского языка: 65,8 % сталкивались с ним непосредственно в общении или через медиа и академические материалы, при этом 63,2 % общались с китайскими собеседниками на английском неоднократно. Среди трудностей такого общения респонденты чаще всего называли фонетические особенности (неразличение звуков /г/ и /л/, влияние тоналности китайского языка на ритмико-мелодический рисунок речи), а также грамматическую и лексическую негативную трансференцию (пропуск артиклей, нестандартный порядок слов, использование одного глагола для нескольких ситуаций по аналогии с китайским). Однако почти все участники опроса в качестве важнейшего фактора выделили культурные трудности — непрямой стиль коммуникации, нежелание проявлять инициативу, различия в ценностных установках, — что указывает на приоритетность социокультурного аспекта над чисто языковым.

Отношение к самому феномену *China English* в целом оказалось позитивным: 55,3 % респондентов рассматривают его как естественное и обогащающее язык явление, и лишь 7,9 % считают его отклонением от нормы, затрудняющим понимание. При этом 78,9 % связывают межкультурное недопонимание одновременно с языковыми и культурными факторами, что подтверждает невозможность их изолированного рассмотрения в обучении.

Запрос на включение темы в образовательную программу также выражен достаточно ясно: 89,4 % опрошенных поддержали идею интеграции материалов о региональных вариантах английского языка в подготовку лингвистов — либо в обязательном порядке (36,8 %), либо в формате факультатива (52,6 %). Среди наиболее востребованных аспектов изучения студенты выделили понимание культурно-обусловленных коммуникативных стратегий (84,2 %), распознавание китайского акцента на слух (68,4 %), а также распознавание лексической и грамматической трансференции (по 60,5 %). Подавляющее большинство (86,9 %) считает, что знакомство с китайским вариантом английского языка способствует развитию межкультурной компетенции в целом.

Выводы

Проведенное анкетирование выявило характерный разрыв между общей осведомленностью студентов-лингвистов о существовании региональных вариантов английского языка и их слабым владением специализированной терминологией, описывающей китайский вариант английского языка. При этом позитивное отношение к данному феномену сочетается с четким пониманием того, что трудности межкультурного общения с китайскими собеседниками носят не только языковой, но

и культурный характер. Полученные данные эмпирически подтверждают актуальный запрос студентов на системное знакомство с китайским вариантом английского языка, причем предпочтение отдается не факультативному изучению языковых форм как таковых, а формированию практических коммуникативно-культурных навыков. Эти результаты могут служить эмпирической основой для разработки методических решений по интеграции материалов о региональных вариантах английского языка в программы подготовки студентов-лингвистов.

Литература:

1. Kachru B. B., Smith L. E. Editorial // World Englishes. 1985. No. 4. P. 209–212.
2. Kachru B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle // Quirk R., Widdowson H. G. (Eds.). English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 11–30.
3. Proshina Z. G. China's English: What's in the name // English Today. 2023. Vol. 39, № 3. P. 178–181.

Авторская маска в немецком рыцарском романе

Лебедь Евгений Константинович, студент магистратуры

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Данная статья посвящена исследованию феномена авторской маски в немецком куртуазном эпосе. На материале произведений Вольфрама фон Эшенбаха («Парцифаль»), Готфрида Страсбургского («Тристан и Изольда») и Гартмана фон Ауэ («Ивейн», «Эрек») анализируются языковые средства, с помощью которых автор формирует образ, нетождественный личности реального создателя текста. Авторская маска является художественным конструктом, служащим цели «самопрезентации» автора в статусе рассказчика ввиду предназначенности текстов для устного публичного представления.

Ключевые слова: авторская маска, рыцарский роман, Высокое Средневековье, рассказчик, самопрезентация.

Эпоха Высокого Средневековья является ключевым периодом для немецкой литературы и культуры, поскольку именно в это время начинают складываться представления о человеке как о субъекте, обладающем своим уникальным «Я», формируются различные способы его вербального проявления. Литературные произведения этого времени, в частности рыцарские романы, становятся отражением многообразных внутренних конфликтов, философских раздумий о смысле жизни.

Рыцарский роман, в отличие от героического эпоса, характеризуется совершенно иным стилем и набором художественных приёмов. Вместо лаконичного повествования, он предлагает читателю глубокое погружение в мир чувств и переживаний героев, используя для этого развёрнутые авторские отступления, обращения к адресату, подробные описания персонажей и окружающей обстановки. Зародившись во Франции, этот жанр быстро завоевал популярность по всей Европе, где французские оригиналы не только переводились, но и творчески переосмысливались, порождая самобытные произведения,

ставшие важной частью национальных литератур (особенно немецкой) [2].

Центральной фигурой рыцарского романа является преданный и отважный вассал, прославляющий себя подвигами. Верность и служение были основой средневекового общества, определяя как политические отношения, так и моральные и религиозные принципы. Понятие чести играло первостепенную роль, однако понималось не как личное достоинство, а как общественное признание и слава [6].

Обязательным структурным компонентом рыцарского романа является некий посредник между повествуемым миром и адресатом (публикой): создатель текста повествует, комментирует события, а также привлекает внимание слушателей к отдельным деталям с помощью «авторской маски», которая выступает как образ, нетождественный личности реального автора [5].

В западном литературоведении принято использовать единый термин «нарратор» для обозначения того, кто является источником вымышленного повествования, однако

в русском литературоведении существует два отдельных термина — «повествователь» и «рассказчик», которые имеют свои отличия. Они могут быть связаны с грамматической формой изложения: «повествователь» обычно излагает события от третьего лица, а «рассказчик» — от первого [1]. Другой критерий разграничения заключается в степени явности присутствия автора в тексте: «повествователь» может быть невыявленным, не названным, как бы растворённым в самом тексте, в то время как «рассказчик» открыто проявляет свою личность, активно организуя повествование [3].

Фигура нарратора в рыцарском романе — сложная, многофункциональная инстанция, которая занимает промежуточное место между аукториальным и персонифицированным повествователем. Как правило, автор при помощи маски создаёт образ «Я»-рассказчика, который может быть как всеведущим, так и намеренно ограниченным в своём знании, вследствие чего определяются тон и атмосфера повествования, реализующиеся через различные языковые средства.

Прежде всего, средневековый автор использует местоимение «ich» и глаголы речи для эксплицитного представления своего «Я» в тексте. Например, в «Парцифале» Вольфрама фон Эшенбаха рассказчик с помощью глаголов «sagen» и «sprechen» комментирует отдельные эпизоды романа:

— «*dô kom von dem ich sprechen wil*» (затем пришёл тот, о ком я хочу рассказать);

— «*ich sage die senewen âne bogen*» (я говорю о тетиве без лука) [4].

Готфрид Страсбургский в романе «Тристан и Изольда» так же активно пользуется глаголами речи, которые функционируют как средство создания маски «ненадёжного рассказчика»:

— «*ich spriche nein unde jâ*» (я говорю и «нет», и «да»);

— «*ine weiz, waz ich dâ von gesage*» (я не знаю, что мне об этом сказать) [4].

Интересной и в то же время неоднозначной формой авторской самопрезентации является упоминание создателем текста собственного имени. Существует мнение, что средневековые поэты достаточно прямолинейно представляли себя в виде повествователя, и в качестве аргумента, как правило, приводится тот факт, что авторы называют повествователя своим реальным именем.

Примером может послужить называние себя от первого лица, как поступает Вольфрам фон Эшенбах в «Парцифале»:

— «*ich bin Wolfram von Eschenbach*»;

— «*mir Wolfram von Eschenbach*» [4].

Не менее значимой является информация о создании произведения, о работе над ним, которой авторы делятся в процессе повествования. Вольфрам в «Парцифале» отмечает:

— «*sît ich diz mæc volsprochen hân*» (с тех пор, как я закончил эту историю) [4].

Готфрид в «Тристане и Изольде» сообщает, что он прочёл немало книг, прежде чем написать роман:

— «*begunde ich sêre suoehen / in beider hande buochen*» (я начал усердно искать, / держа в руках книги);

— «*daz ich in sîner rihte / rihte dise tihte*» (чтобы я мог по образцу / написать рассказ) [4].

Наряду с прямым выражением «Я» в первом лице, в рыцарском романе встречается и представление автора в третьем лице. Когда автор с помощью маски говорит о себе, используя местоимение «er», он может вкладывать в описание собственные эмоции или размышления, тем самым косвенно выражая своё отношение к происходящему.

Гартман фон Ауэ в начале романа «Ивейн» описывает себя как образованного министра, а также упоминает своё имя в третьем лице:

— «*ein riter der gelêret was... daz er ouch tihtennes pflac*» (был один рыцарь настолько сведущ... что он начал сочинять);

— «*er was genant Hartman / und was ein Ouwære*» (его звали Гартман / и он был из Ауэ) [4].

В рыцарском романе как жанре, тесно связанном с устной традицией и направленном на взаимодействие с аудиторией, автор-рассказчик также активно выстраивает диалог со слушателями с помощью нескольких способов.

Наиболее простым способом установления контакта было прямое обращение к аудитории. Автор, прерывая повествование, обращается к своим слушателям, призывая их к вниманию или предлагая разделить его точку зрения. Подобным образом чаще всего поступает Вольфрам фон Эшенбах в романе «Парцифаль», используя побудительные предложения с глаголами восприятия «hören», «sehen»:

— «*nu hært dirre âventiure site*» (а теперь послушайте эту историю);

— «*seht wie man kristen ê begêt*» (посмотрите, как христиане прежде почитали его) [4].

Готфрид Страсбургский в романе «Тристан и Изольда» так же прибегает к подобным языковым средствам для усиления драматизма:

— «*dane hoeret nû niht mære zuo*» (больше вы этого не услышите);

— «*seht, daz genas und lac sî tât*» (посмотрите, он выздоровел, а она умерла) [4].

Гартман фон Ауэ в романе «Эрек» с помощью глаголов восприятия обозначает переходы к определённым этапам истории:

— «*Nû muget ir hæren mære, / wer dirre alte wære*» (Теперь вы сможете узнать, / кем был этот старик);

— «*Seht wie grôz ein grûz sî*» (Посмотрите, какое это приветствие) [4].

Ещё один аспект взаимодействия — использование местоимения «wir», которое создаёт ощущение единства и, как правило, включает в себя автора-рассказчика и его слушателей, находящихся вне повествуемого мира. В «Парцифале» Вольфрам повествует следующим образом:

— «*Als uns diu âventiure saget*» (Как нам говорит приключение);

— «*der bürge lop sul wir hie lân*» (давайте почтим славу замка) [4].

В «Тристане и Изольде» Готфрид, как и Вольфрам, часто использует «*wir*» для обращения внимания на детали, легко разрушая границы между повествователем и слушателями через смену перспективы (первые два примера), а также управление интерпретацией (последние два примера):

— «*und sul wir sprechen vürbaz*» (и нам следует говорить дальше);

— «*als wir her nâch erkennen mugen*» (как мы можем здесь узнать);

— «*sehen wir trûreclîch ez was*» (мы видим, это было печально);

— «*den suln wir ez wîzen lân*» (нам следует это знать) [4].

Гартман фон Ауэ в романе «Эрек» также часто пользуется местоимением «*wir*», объединяя себя с публикой:

— «*Nu sagen wir ouch dâ bî / von wiu diu rede erhaben sî*» (Теперь скажем / о ком идёт речь, кто заслуживает внимания);

— «*Ob uns daz buoch niht liuget*» (Лжёт нам книга или нет);

— «*Nu grîfe wir wider an die vart / dâ von der rede begunnen wart*» (Теперь вернёмся к моменту, / когда начался разговор) [4].

Таким образом, рыцарский роман представляет собой особый жанр, в котором можно проследить тонко выстроенную нарративную игру, когда автор выступает не только как создатель истории, но и как активный участник её представления. Посредством личных местоимений первого лица, глаголов речи и восприятия автор-рассказчик эксплицитно представлен в тексте, при этом, невзирая на упоминание реальных имён, использование автобиографического «Я» реального автора не является распространённым. Средневековые поэты формируют образ, нетождественный личности реального создателя текста, конструируют «маску автора», которая возникает в результате влияния определяющего дискурсивного параметра — предназначенности текстов для непосредственного устного предъявления публике.

Литература:

1. Введение в литературоведение: Учеб. для филол. спец. ун-тов / Г. Н. Пospelов, П. А. Николаев, И. Ф. Волков и др.; Под ред. Г. Н. Пospelова. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Высш. шк., 1988. — 528 с.
2. История всемирной литературы: В 8 томах / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. Т. 2. — М.: Наука, 1984. — С. 562–569.
3. Корман, Б. О. Изучение текста художественного произведения / Б. О. Корман. — М., 1972. — 110 с.
4. Bibliotheca Augustana [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.hs-augsburg.de/~harsch/augustana.html> (дата обращения: 19.06.2026).
5. Malmgren, C. D. Fictional space in the modernist and postmodernist American novel / C. D. Malmgren. — Lewisburg: Bucknell univ. press, 1985. — 240 p.
6. Maurer, F. Dichtung und Sprache des Mittelalters / F. Maurer. — Bern; München: Francke, 1971. — 468 s.

Словообразование как средство эмоционального воздействия в тру-крайм видео

Турковская Анна Викторовна, студент

Научный руководитель: Иваненко Галина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Тру-крайм (от англ. true crime — «настоящее преступление») — это жанр, в основе которого лежат события реальных преступлений, охватывающих широкий круг криминальных происшествий. В современном мире он нашел отражение в кинематографе, книгах, телепередачах, подкастах и видео на интернет-платформах. Жанр с каждым годом всё больше растет в популярности и оказывает значительное влияние на общество.

На фоне стремительного роста популярности и культурного влияния жанра тру-крайм остается недостаточно изученным вопрос о лингвистических механизмах его воздействия на аудиторию. В данном исследовании анализ проводится на материале трёх категорий совре-

менных тру-крайм видео: телевизионный формат (программа «Следствие вели...» с телеведущим и актёром Леонидом Каневским) [4], психологический подход (канал «Фауст 21века. Василий Бейнарович» с врачом-психиатром и психотерапевтом Василием Бейнаровичем) [5] и журналистские материалы (канал «Истории без сахара. Погребижская» с журналистом и режиссером Еленой Погребижской) [2].

Как и в любом направлении массовой культуры жанр тру-крайм реализуется через различные повествовательные модели, чтобы удержать внимание определенного зрителя. В тру-крайм контенте можно выделить несколько повествовательных моделей, выбор которых напрямую

обусловлен профессиональной ролью ведущего: актёр, врач-психиатр или журналист. Каждая из этих моделей формирует особый способ подачи материала и взаимодействия с аудиторией, определяя специфику эмоционального воздействия на зрителя. Но не только профессиональная направленность ведущего в повествовании влияет на чувства аудитории во время просмотра. Чтобы понять, за счёт чего история захватывает, пугает или заставляет сопереживать, необходимо обратиться к самому тексту и его устройству. Текст — это неотъемлемый компонент, влияющий на эмоции и чувства зрителя. Рассмотрим, как словообразовательные языковые средства — одни из ключевых средств, с помощью которых ведущий управляет вниманием и эмоциями зрителя, используются ведущими в разных тру-крайм форматах.

Словообразовательные языковые средства — это совокупность способов, моделей и элементов (морфем), которые образуют новые слова, обладающие яркой образностью, экспрессивностью и оценочностью. К ним относятся окказионализмы, слова с суффиксами субъективной оценки, повторы слов одной морфемной модели, семантизация морфем. В тексте программы ведущему важно не только описать конкретные события, но и отразить отношение героев друг к другу, а также отношение самого автора к истории: основными грамматическими средствами оценочного значения являются прежде всего словообразовательные средства — средства так называемой субъективной оценки [1].

Большой пласт в тру-крайм контенте составляют слова с суффиксами субъективной оценки. Милиционер в одном из сюжетов криминального цикла с Леонидом Каневским обращается к фальшивомонетчику Баранову с просьбой открыть *«портфельчик»*. До этого следует пояснение: *«Офицер готов извиниться. За последнюю неделю это уже третий ложный вызов. Но все-таки осторожно просит»*. Уменьшительно-ласкательный суффикс -чик придает повествованию спокойствия и некой игривости. Милиционер не рассчитывал на то, что впоследствии постоялец произнесёт: *«Я тот, кого вы ищете. Это я печатаю деньги»*.

При описании подозреваемого Володи Кулешова в сюжете про отравительницу Тамару вместо употребления нейтральных слов «парень» или «мальчик» Леонид Каневский произносит *«паренёк»* и *«мальчишка»*. Эти слова сразу располагают зрителя и ведущего к Володе, хотя по ходу повествования все улики указывают на него. Слова с уменьшительно-ласкательной окраской забирают акцент в тексте на себя, тем самым пробуждая у аудитории интерес к фигуре несовершеннолетнего Кулешова. Интерес сменяется тревожным ожиданием и вопросом: *«Как этот мальчишка связан с серией отравлений в городе?»*

Журналистский формат тру-крайма Елены Погребинской включает не только документальное описание событий трагедии, но и интервью с родственниками погибших. Именно в формате интервью звучат

слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Матери жертв преступлений называют своих детей *«доченьками»* — суффикс -еньк- в слове «дочь» добавляет в речь скорбящих матерей любовь и ласку. Бабушка в интервью называет внучку, оставшуюся без мамы, *«внученька»* и *«Евочка»* усиливая тем самым эмоциональный накал и подчеркивая незащищенность оставшегося без опеки ребенка. *«Мамулечка моя любимая»*, — так Катя обращается к своей матери перед смертью. Данное обращение с уменьшительно-ласкательным суффиксом транслирует зрителю теплоту чувств и нежность отношений между героями тру-крайм истории.

В эпизоде, посвящённом исчезновению Юлии Розовой, приводится фраза её молодого человека: *«Она где-нибудь уже в лесу трупик»*. Если ирония — это «употребление слова или выражения в контрастном контексте, в смысле, обратном буквальному с целью насмешки» [3, с. 116], то сарказм — это подвид иронии, крайняя её точка. Слова, произнесенные Дмитрием, звучат как сарказм, который в контексте исчезновения близкого человека приобретает злое и противоестественный характер. Данное высказывание в момент, когда зритель уже знает от ведущей, что мама Юлии «6 лет пытается узнать, что произошло с её дочкой», создает тревожное ожидание. Роковые слова постепенно превращают подозрения зрителей о трагической гибели в реальность. Суффикс -ик- в слове *«трупик»* в одном из сюжетов передает отрицательную оценку и используется с уничижительным значением. Ю. О. Бронникова пишет, что суффиксы -ек-/-ок-/-ик- служат для обозначения маленьких предметов или для выражения экспрессивной оценки. Однако она отмечает, что «наряду с другими стилистическими средствами эти суффиксы употребляются в художественных произведениях для языковой характеристики персонажей, для ироничной оценки автора изображаемых событий» [1, с. 278]. Использование слова *«трупик»* является проявлением сарказма, в котором суффикс -ик- в слове «труп» добавляет ситуации циничную оценку.

В анализируемых сюжетах Василия Бейнаровича не обнаружены слова с суффиксами субъективной оценки. Это объясняется тем, что ведущий в роликах в меньшей степени, чем его коллеги, ориентируется на оценочность речи при помощи словообразовательных языковых средств. Василий Бейнарович не актёр и не журналист, а врач, поэтому его стиль повествования отличается особой четкостью и точностью. Оценка преступлений осуществляется им посредством других языковых средств.

Также в девяти рассматриваемых сюжетах тру-крайм видео не найдены окказионализмы, повторы слов одной морфемной модели и семантизация морфем. Чаще всего эти языковые средства используются в лирике для создания ритмомелодического рисунка и усиления эмоциональной насыщенности. В программах, построенных на документальности, подобные средства могут нарушить принцип достоверности изложения. Их отсутствие подчеркивает стремление ведущих к фактологической точ-

ности, исключая лиричность, способную отвлечь от хроники реальных событий и исказить восприятие трагедии. В труп-крайм достаточно других языковых средств, которые уместнее выражают позицию ведущих и воздействуют на зрителя.

Таким образом, словообразовательные языковые средства не так частотны в использовании жанра труп-крайм, однако их применение всегда функционально и имеет значение для создания эффекта напряжения во взаимодействии с другими языковыми средствами.

Литература:

1. Бронникова Ю. О. Словообразовательные средства выражения оценки в русском языке / Ю. О. Бронникова. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2014. — № 12-1. — С. 276–279.
2. Истории без сахара. Погребижская: видеоканал. — Ведущая Елена Погребижская. — URL: <https://youtube.com/@partizanetc?si=aa5S8ssIxbXfBdE3> (дата обращения: 07.11.2025).
3. Рыжкова-Гришина Л. В. Художественные средства. Изобразительно-выразительные средства языка и стилистические фигуры речи / Л. В. Рыжкова-Гришина, Е. Н. Гришина. — Москва: ФЛИНТА, 2015. — 337 с. — ISBN 978-5-9765-2122-3.
4. Следствие вели. — Ведущий Леонид Каневский; НТВ: общероссийский федеральный телеканал. — URL: <https://www.ntv.ru/peredacha/sledstvie?air> (дата обращения: 05.11.2025).
5. Фауст 21 века. Василий Бейнарович: видеоканал. — Ведущий Василий Бейнарович. — URL: <https://vkvideo.ru/@21psk> (дата обращения: 15.11.2025).

Репрезентация и трансформация концепта Alltag (быт/повседневность) в семантическом пространстве криминального романа (на примере произведений Ингрид Нолль *Die Apothekerin*, *Kalt ist der Abendhauch*)

Удодова Анастасия Викторовна, преподаватель
Луганский государственный педагогический университет

*В статье рассматриваются особенности репрезентации и трансформации концепта повседневности (Alltag) в семантическом пространстве криминального романа на примере произведений Ингрид Нолль *Die Apothekerin* и *Kalt ist der Abendhauch*. Анализируется, каким образом повседневность перестаёт быть фоном для преступления и становится самостоятельным смыслопорождающим элементом, а также как бытовая сфера трансформируется в пространство моральной двусмысленности и носитель семейных тайн.*

Ключевые слова: концепт Alltag, криминальный роман, Ингрид Нолль, семантическое пространство.

Концепт повседневности (Alltag) принадлежит к числу фундаментальных категорий, которые, несмотря на кажущуюся очевидность, постоянно ускользают от однозначной теоретической фиксации. Как отмечает немецкий литературовед Стефани Абт, «повседневность» неоднократно характеризовалась как дорефлексивный феномен, который неизбежно ускользает при любой попытке (исследовательского) приближения» [1, С. 12]. Это не просто быт или рутина в узком смысле, а особая онтологическая сфера — пространство повторяющихся практик, повседневных ритуалов, привычных взаимодействий, которые, по сути, формируют ткань человеческой жизни. В европейской культурной традиции долгое время существовала дихотомия «возвышенного» и «обыденного», где повседневность вытеснялась на периферию как нечто, недостойное высокой литературы и философии. Ей приписывали такие признаки, как *Einformigkeit* (однообразие), *Wiederholung* (повторяемость) и *Banalität* (банальность)

[1, С. 15]. Однако перелом наступает в XX столетии: феноменологическая социология (Альфред Шютц) и теоретики повседневности (Анри Лефевр, Мишель де Серто) рассматривают её статус, показывая, что именно в сфере рутины и бытовых жестов кодируются социальные нормы, властные отношения и даже сопротивления им.

Смена научной парадигмы неизбежно отражается на литературных стратегиях. В немецкой прозе последних десятилетий тенденция к художественному освоению концепта Alltag особенно ярко проявилась в жанре криминального романа. Стефани Абт утверждает, что современный детектив перестаёт быть просто историей о поиске преступника и становится романом о состоянии общества: «*Das «eigentlich Interessante» am neueren Kriminalroman sind die Alltagsprobleme der literarischen Personen, die vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Lagebeschreibung erzählt werden*» [1, С. 8]. Более того, по мнению исследовательницы, современный криминальный роман инте-

ресуется не столько раскрытием преступления, сколько описанием жизненного мира, в котором это преступление возникает: «*Der neuere Kriminalroman interessiert sich weniger für die Aufklärung des Verbrechens als für die Beschreibung der Lebenswelt, in der das Verbrechen entsteht*» [1, S. 23]. Ингрид Нолль, как одна из самых успешных писательниц этого жанра, последовательно реализует данный подход: её сюжеты вращаются не столько вокруг расследования, сколько вокруг детального воспроизведения жизненного уклада, типичных микроситуаций и бытовых конфликтов.

Цель статьи — выявить и описать механизмы репрезентации и трансформации концепта *Alltag* в семантическом пространстве романов немецкой писательницы Ингрид Нолль *Die Apothekerin* и *Kalt ist der Abendhauch*; показать, как повседневность перестаёт быть нейтральным фоном и превращается в активный конституирующий элемент сюжета. Научная новизна исследования состоит в том, что работа предлагает системный анализ функционирования концепта *Alltag* в этих произведениях, выполненный с позиций отечественного литературоведения с привлечением концептуального аппарата культурной семантики и лингвокультурологии. В отличие от разрозненных рецензий и кратких обзоров, данная статья акцентирует внимание именно на семантической трансформации обыденности, а не на её иллюстративной функции.

В современной российской науке интерес к феномену повседневности также последовательно возрастает. Так, в работах И. И. Лейфы и И. Э. Медведевой осуществляется сопоставительный анализ полей концептов *Alltäglichkeit* и «повседневность» в немецкой и русской языковых картинах мира [2, с. 118–121]. Исследователи приходят к выводу, что для русской ментальности характерно противопоставление быта как низшей, «серой» реальности и повседневности как наполненной бытийным смыслом. Для немецкой языковой картины мира, напротив, *Alltag* чаще воспринимается как повседневный распорядок, лишённый резких коннотаций, что позволяет авторам вроде Нолль использовать его как абсолютно естественную среду обитания, из которой произрастают любые события, в том числе самые зловещие. Таким образом, теоретическая база, на которой строится анализ, включает как западноевропейскую философию повседневности (Шютц, Лефевр, де Серто), так и отечественные лингвоконцептологические разработки, что обеспечивает комплексный характер исследования.

Семантическое пространство романа *Die Apothekerin* организуется оппозициями «профессиональное / криминальное», «домашнее / враждебное», «норма / аномалия». Героиня Хелла — аптекарь, её профессиональная деятельность становится мостом между бытом и преступлением: «*Ich kramte in der untersten Schublade, wo das Rezept für die Digitalis-Tinktur lag, und mischte in einer sauberen Phiole eine etwas stärkere Lösung an*» [3, с. 87]. Здесь описание профессиональной рутины предшествует приготовлению отравы — бытовое действие превращается в убийственное. Вилла де-душки Левина — домашнее пространство, где происходят убийства, утрачивает защитную функцию: «*Beim Abend-*

essen redeten wir über die anstehende Hochzeit und über die Zukunft der Apotheke. Ich lächelte und dachte an das Fläschchen in meiner Tasche» [3, с. 134].

Контраст между видимой благополучной обыденностью и скрытым насилием становится основой семантического пространства. Самой нормой для героини становится абсолютно рядовой день, который первоначально рисуется как безобидный: «*Ich stand früh auf, duschte, kochte Kaffee und las die Post. Nichts deutete darauf hin, dass dieser Tag anders enden würde als alle anderen*» [3, S.46]. Вслед за этим в повествование вклинивается преступное действие, и граница между нормой и аномалией стирается. Финальная реплика Хеллы подводит итог этому процессу: «*Ich hatte mich daran gewöhnt, dass Männer in meiner Umgebung starben. Es gehörte einfach zum Alltag*» [3, с. 201]. Отсутствие фигуры детектива подчёркивает, что преступление вписано в ткань повседневности.

В романе *Kalt ist der Abendhauch* семантическое пространство строится на оппозициях «прошлое / настоящее», «явное / скрытое», «поэтическое / прозаическое». Повседневность здесь — поверхность, скрывающая семейные тайны. Описание быта 1947 года обрывается упоминанием о травме: «*Ich stand früh auf, kochte Kaffee, versorgte die Kinder und ging dann zum Markt, wo ich mit Lebensmittelmarken alles eintauschte, was ich bekommen konnte. Das war mein Alltag, und in diesem Alltag geschah etwas, das ich nie vergessen würde*» [4, с. 43]. Банальное перечисление бытовых действий резко обрывается указанием на событие, изменившее жизнь. Диалог Шарлотты и Хуго нарушает моральные нормы именно в рамках повседневного общения: «*Hugo und ich plaudern genussvoll über exclusive Details aus unseren verflossenen Eheleben, wobei wir die Regel, über Tote nur Gutes zu sagen, geflissentlich missachten*» [4, с. 112]. Если прошлое героини маркировано послевоенной борьбой за выживание, то в настоящем времени концепт *Alltag* репрезентируется через атрибуты уютной, благополучной старости. Однако, именно этот комфортный быт становится фоном для разрушения моральных табу. Как отмечают И. И. Лейфа и И. Э. Медведева, для немецкой лингвокультуры *Alltag* — это естественный, упорядоченный распорядок, лишённый негативных коннотаций [2]. И. Нолль мастерски использует этот непоколебимый немецкий порядок (*Ordnung*) как фасад для сокрытия преступлений. В настоящем времени оппозиция нормы и аномалии реализуется через стилистический диссонанс: «*Hugo und ich plaudern genussvoll...*». Использование бытового, легкомысленного глагола *plaudern* (непринужденно болтать) в сочетании с *genussvoll* (с наслаждением) при обсуждении мрачных тайн и усопших супругов демонстрирует, как цинизм растворится в ритуалах повседневного общения. Название романа, являющееся цитатой из стихотворения М. Клаудиуса «*So legt euch denn, ihr Brüder, In Gottes Namen nieder; Kalt ist der Abendhauch*», создаёт контраст между поэтическим образом и мрачной повседневностью, где подвал хранит труп. Вечер в романе — не время покоя, а время, когда прошлое возвращается.

Проведённый анализ показывает, что в романах Ингрид Нолль *Die Apothekerin* и *Kalt ist der Abendhauch* концепт *Alltag* трансформируется из нейтрального фона в активный смыслопорождающий элемент криминального сюжета. Данная трансформация реализуется через последовательное размытие бинарных оппозиций. В романе *Die Apothekerin* (пространственная трансформация): Повседневность становится зоной моральной двусмысленности через оппозиции «профессиональное / криминальное», «домашнее / враждебное» и «норма / аномалия». Профессия героини выступает мостом к преступлению, а дом окончательно утрачивает защитную функцию.

В романе *Kalt ist der Abendhauch* (временная трансформация): Быт выступает ширмой для тайн через оппозиции «прошлое / настоящее», «явное / скрытое» и «поэтическое / прозаическое». Повседневность одной эпохи надёжно маскирует преступления для другой. Таким образом, в семантическом пространстве произведений И. Нолль преступление не нарушает повседневность, а становится её неотъемлемой частью. Традиционная детективная парадигма инвертируется: история фокусируется не на раскрытии нарушения порядка, а на демонстрации того, что сам привычный порядок аномален, а бытовая рутина является источником постоянной угрозы.

Литература:

1. Abt S. Soziale Enquête im aktuellen Kriminalroman: Am Beispiel von Henning Mankell, Ulrich Ritzel und Pieke Biermann. — Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 2013. — 219 S.
2. Лейфа И. И., Медведева И. Э. Сравнительный анализ концептов «Alltäglichkeit» и «Повседневность» в немецкой и русской языковых картинах мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 6–1 (60). — С. 118–121.
3. Noll I. *Die Apothekerin*. — Zürich: Diogenes Verlag, 1994. — 256 S.
4. Noll I. *Kalt ist der Abendhauch*. — Zürich: Diogenes Verlag, 1996. — 246 S.

Коннотативные единицы репрезентации героев романа Ф. М. Достоевского «Идиот»

Ясенюк Анна Владимировна, учитель русского языка и литературы
МБОУ Лицей № 10 г. Белгорода

В статье рассматриваются особенности коннотативной лексики как средства репрезентации персонажей романа Ф. М. Достоевского «Идиот». В работе приводится анализ некоторых фрагментов текста с целью выявления характера персонажей. В заключение раскрывается особенность использования языковых единиц с целью воздействия на читателей.

Ключевые слова: коннотация, лексика, язык, Достоевский, художественный текст, персонаж.

На данный момент все знают, что язык служит не только средством передачи какой-либо информации или сообщения, но и выражением своих мыслей и чувств к происходящим событиям. В процессе написания художественного текста одно из наиболее важных мест занимает языковая структура. Любое литературное произведение есть отражение собственного авторского взгляда на окружающую действительность, систему нравственных ценностей писателя и его оценку самого общества.

По сей день интерес к теории лингвистического анализа художественного текста и непосредственно к эмоционально-оценочной и стилистической окраске языковых единиц в современной лингвистике актуален. Даже в нынешнее время лингвисты и великие литературоведы не перестают обращать внимание на важнейшую роль эмоционально-оценочной лексики в содержании художественного произведения. В любом тексте, особенно

художественном, язык имеет собственные законы и правила, отличающимися от жизни естественного языка, «он имеет особые механизмы порождения художественных смыслов» [1, с. 82].

Каждое слово писателя в художественном тексте вносит свой существенный вклад в создание и развитие образно-семантического строя произведения. В результате литературное произведение представляет собой единый, уникальный и целостный «организм», состоящий из множества элементов, которые обладают своеобразными и специфическими особенностями. Прежде всего сам автор изображает пространство произведения, в котором обозначаются значимые черты персонажа (его характер, сфера деятельности и др.). По причине этого имена героев всегда связаны с его характеристиками.

Проблему особенности слова в художественном тексте затрагивали многие: А. М. Пешковский, А. А. По-

тебня, В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, В. П. Григорьев, Д. Н. Шмелев и другие исследователи. Они уверенно указывали, что слово в художественном тексте, благодаря особым условиям функционирования, семантически меняется, включает в себя дополнительный смысл.

Многими лингвистами (Н. А. Лукьяновой, В. А. Масловой, В. Н. Телией, В. И. Шаховским и др.) доказывается, что безоценочных текстов совсем не существует, потому что любой текст потенциально может оказывать большое воздействие на мировоззрение, мышление и поведение читателя, ибо в своем большинстве лишь экспрессивность содействует цели речевого сообщения. Эмотивный текст, с помощью своеобразия своей семантики, способен полностью редуцировать логико-предметное значение слова, нейтрального в эмоциональном плане, и осознать его как контекстуальный эмотив или даже аффектив [2, с. 67].

Книжные слова в смысловой структуре художественного текста наделяются различными коннотативными значениями, т. е. добавочными значениями оценочно-эмоционального или стилистического характера. Коннотативные компоненты знаний противопоставляются семантическим категориям и эмоциональным полям, а также полям оценочности, градуативности, компаративности и обстоятельственности.

Благодаря стилистическим или культурным коннотациям автор художественного произведения ставит перед собой следующие цели:

1. извлечение эмоций из языка. Это способствует коннотации влиять на чувства читателя, что и является главной функцией художественного стиля;
2. описание более собранного образа персонажей определенного произведения.

В научных докладах выделяют много способов создания оценочной лексики в художественных произведениях. Т. В. Кочеткова указывает, что «в первую очередь оценка актуализируется лексико-семантическими средствами языка, выражающими ее эксплицитно и имплицитно, денотативно и/или коннотативно, прямыми номинациями, определениями-характеристиками и через характер совершаемых действий (глагол-сказуемое)» [3, с. 104].

Главный герой произведения «Идиот» — князь Лев Николаевич Мышкин. М. Х. Нальгиева высказывает свою точку зрения: «В имени героя присутствует ирония и некая насмешка, аллегорическое противопоставление абсолютно разных животных льва и мыши» [4, с. 37]. Это высказывание подчеркивает некоторую внутреннюю противоречивость персонажа. В большинстве фрагментов самого себя Мышкин характеризует в негативном ключе, принимая свою личность: «Я был такой большой, я всегда такой *мешковатый*» [5, с. 236], «Я прежде действительно был так *нездоров*, что и в самом деле был почти *идиот*» [5, с. 237], «Да, я *идиот*, *истинный идиот*» [5, с. 238], «Я *совсем, совсем становлюсь такой рассеянный и смешной*» [5, с. 238]. Коннотативными единицами в приведенных

предложениях являются слова «истинный идиот» и «совсем, совсем смешной».

Генерал Епанчин дает свою характеристику князя, указывая, что он похож на ребенка: «*Совершенный ребенок, и даже жалкий*» [5, с. 242], «*И притом он почти как ребенок, впрочем, образованный*» [5, с. 242]. Исходя из этого необходимо заметить, что генерал считает Мышкина слабодвольным, неспособным принять четкое решение и не отвечающим за свои действия, т. е. является дитем.

Несмотря на это в романе прослеживается, что Мышкин всегда честен со всеми и говорит только про те вещи, которые считает правильными. Радомский Евгений Павлович высказывает князю: «*Вы человек бесподобнейший, т. е. не лгуций на каждом шагу, а может быть, и совсем*» [5, с. 365]. Также об этом говорила и Аглая: «*Я вас считаю за самого честного и за самого правдивого человека, всех честнее и правдивее*» [5, с. 388]. В этих примерах мы можем увидеть использование прилагательных в превосходной степени, которые придают словам особую эмоциональность.

Ещё одним из основных героев романа выступает Настасья Филипповна. Основной особенностью её реплик является то, что она использует в речи однокоренные слова (имена прилагательные и имена существительные) в близко стоящих предложениях. Это непосредственно подчеркивает и в то же время усиливает степень ее самобичевания: «*А теперь я гулять хочу, я ведь уличная!*» [5, с. 173]; «*На улицу пойду, Катя, ты слышала, там мне и место, а не то в прачки*» [5, с. 420]. Другие персонажи произведения высказываются об этой женщине в негативном ключе, даже применяя некую агрессию в ее адрес. Князь Мышкин говорит, что она сошла с ума: «*Сумасшедшая, сумасшедшая! Она сумасшедшая! Помешанная! Уверю вас!*» [5, с. 420]; «*Я ничему не удивляюсь: она безумная*» [5, с. 152]. Для характеристики Настасьи Филипповны используются прилагательные, которые несут в себе негативную оценку, эмоции: «*бесстыжая*», «*сумасшедшая*», «*помешанная*».

Характер другого персонажа — Рогожина проявляется в первую очередь в ситуациях, связанных с материальными благами: он желает кого-то купить или же заплатить кому-то. Подтверждение этому мы находим в следующих фразах самого Парфена: «*Приходи ко мне, князь. Одну тебя в кунью шубу, денег полны карманы набью, и... поедem к Настасье Филипповне*» [5, с. 153]; Рогожин придает уверенность своим словам. Для его самоутверждения в тексте прослеживаются отрицательные частицы «не», «ни», которые усиливают силу слов героя: «*Вишь! Да ведь не дам, не дам, хошь целую неделю пляши!*» [5, с. 336].

Также встречаются и другие интересные персонажи. Одного из них характеризуют Рогожин и Аглая, которые все время подчеркивают, что Ганя Иволгин весьма меркантильный человек и способен на все ради получения любого капитала: «*Нет, теперь я верю, что этакий за деньги зарежет!*» [5, с. 507]. Аглая дает ему краткую характеристику: «*Он дерзок и бесстыден*» [5, с. 486]. В данных

монологам преобладают краткие имена прилагательные, образованные от имен существительных.

Нельзя не затронуть еще один важный образ — генеральши Лизаветы Прокофьевны. Слова этой героини о самой себе очень часто представлены в форме антитезы: «Я вот дура с сердцем без ума» [5, с. 432]. Слова «зло — добро» являются общеязыковыми антонимами. Также следует обратить внимание на такую фразу, как «дура с сердцем без ума». Это подчеркивает «женское» начало в человеке, так как для нее важнее всего слушать сердце, а не руководствоваться разумом. Некоторые высказывания героини делают акцент на её сомнительности или негативных характеристиках: «Я ведь еще, может, сама тебя в пятьдесят раз *грешнее*» [5, с. 390].

Другие герои романа говорят о Лизавете Прокофьевне, применяя в своей речи негативную окраску: «Я вас считал способною к развитию» [5, с. 509]; «О какой же вы маленький *ребенок*, Лизавета Прокофьевна» [5, с. 498]. Стоит заметить тот факт, что её описывают как ребенка, при этом неразумной, малоразвитой и неграмотной в свои года.

Таким образом, изучение коннотативной лексики в известном романе «Идиот» при репрезентации героев показывает то, что Ф. М. Достоевский пытается изобразить персонажей своих произведений в аспекте субъективности их мышления, не включая в текст авторское мнение. Для достижения заданной цели на лексическом уровне в основном им используется эмоционально-оценочная лексика. При этом русский писатель часто употребляет частицы с их эмотивностью и оценочностью, которые выполняют экспрессивную функцию совместно с элементами восклицательности. Следует отметить, что в романе имеют место быть и диминутивные формы. Оценочные лексемы присутствуют не только при описании автором своих героев, но и при их многочисленных монологах или диалогах. Коннотативные единицы в тексте позволяют определить отношение к нему всех окружающих, а также высказать мнение самого писателя. Включение оценочной лексики непосредственно дает возможность распознать личность того или иного персонажа во всем её многообразии и оставить его прекрасный образ в сердцах читателей.

Литература:

1. Алимпиева Р. В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы (на материале прилагательных цветообозначений русского языка). — Ленинград: Изд-во Ленинград. Ун-та, 1986. — С. 82.
2. Харченко В. К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмоциональности в семантике слова. — РЯШ, 1976. — С. 67.
3. Кочеткова Е. В. Синтаксические средства выражения негативной оценки в поэзии И. Северянина: дис. канд. филол. наук / Е. В. Кочеткова. — Хабаровск, 2004. — С. 104.
4. Нальгиева М. Х. Образ князя Мышкина в романе Ф. М. Достоевского «Идиот» // Вестник науки. — 2021. — № 4. — С. 37.
5. Достоевский Ф. М. Идиот. — М.: Правда, 1981. — 527 с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 25 (628) / 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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

Номер подписан в печать 1.07.2026. Дата выхода в свет: 8.07.2026.

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, пом. 1, 3, 4, 5, 6.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25, пом. 1, 3, 4, 5, 6.