

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 33 (584)

2025

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 33 (584) / 2025

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 *Луи Пастер* (1822–1895), французский химик и микробиолог.

Луи Пастер родился 27 декабря 1822 года в городке Доль на востоке Франции в семье кожевника Жан-Жозефа Пастера. Тот был ветераном наполеоновских войн и сам происходил из крепостных крестьян, обретших свободу благодаря Великой французской революции. В юности Луи не отличался живым интересом к наукам. К огорчению отца, молодой человек мечтал стать живописцем и большую часть времени проводил за мольбертом. Впрочем, к 20 годам это прошло, и юный Пастер поступил по родительскому настоянию в Высшую нормальную школу в Париже. Всерьез увлекшись лабораторными экспериментами, он выбрал своими предметами физику и химию. В течение четырех лет обучения Пастер зарабатывал репетиторством и все свободное время проводил в лаборатории академика Жан-Батиста Дюма — одного из пионеров органической химии.

В 1847 году Луи защитил сразу две докторские диссертации — по химии «Исследование мышьяковистых соединений калия, натрия и аммиака» и по физике «Исследования явлений, связанных с вращательной поляризацией жидкостей». На следующий год, ставя опыты с винной кислотой, он подтвердил и развил зарождавшиеся представления об изомерах, а еще открыл хиральность в химических соединениях.

Начинающий ученый обнаружил, что существуют два типа кристаллов винной кислоты. Они представляют собой зеркальные отражения друг друга, но при этом форма каждого несимметричная, и потому они не накладываются друг на друга в пространстве. Луи сделал вывод, что это следствие аналогичного устройства молекул соединения, которые тоже должны быть двух типов (то есть представлять собой то, что сегодня называют оптическими изомерами). В октябре 1848 года он выступил с докладом «О связи, которая может существовать между кристаллической формой, химическим составом и направлением вращательной поляризации» перед Академией наук, члены которой с восторгом приняли выводы молодого человека.

Открытие хиральности молекул (сам термин появился в конце XIX века) привело к появлению стереохимии — целого нового раздела химической науки, посвященного пространственному строению молекул и его влиянию на свойства соединений и течение реакций.

Впрочем, в первую очередь Пастера помнят как одного из создателей микробиологии и иммунологии. А буквально каждый день его имя можно увидеть, скажем, на пакетах с молоком — в слове «пастеризованное». Технологию, названную в его честь, Луи изобрел в 1866 году по просьбе представителей французской винной промышленности. За три года экспериментов он установил, что прокисание вина вызвано жизнедеятельностью присутствующих в нем бактерий, которые гибнут при нагревании до 50–60 °С, после чего вино хранится неограниченное время (если бутылки хорошо закупорены и новые

бактерии в него не попадают). Впоследствии Пастер обнаружил и такие бактерии, которые образуют споры, благодаря чему могут переживать даже длительное кипячение. Для борьбы с ними он предложил методы, названные стерилизацией: обработку паром под давлением или сухим жаром при 120–140 °С.

Пастер также прославился как эксперт по брожению. В результате серии экспериментов ему удалось доказать, что брожение — это результат жизнедеятельности микроорганизмов, описать различные типы этого процесса (от молочнокислого до спиртового) и открыть анаэробные микроорганизмы (живущие в отсутствии кислорода; термин «анаэробы» ввел сам Пастер).

В 1865 году вслед за виноделами к Пастеру обратились производители шелка. Всю Европу и Ближний Восток в те годы охватила эпидемия болезней шелковичных червей. После шести лет экспериментов Луи установил, что гусениц поражают две разные болезни (флашерия и пебрина), вызванные жизнедеятельностью двух разных микроорганизмов, и предложил способы борьбы с их распространением.

Пастер был женат на Мари Лоран, дочери ректора Страсбургского университета. В этом браке родилось пятеро детей, однако трое из них скончались в раннем возрасте от брюшного тифа. Пережив одну за другой эти трагедии, Луи стремился найти способ победить смертельно опасные заболевания. Впрочем, свои эксперименты он начал с домашней птицы и скота. Исследовав возбудителя куриной холеры, в 1880 году он разработал вакцину против этой болезни и метод борьбы с оспой и сибирской язвой.

В 1880-х годах Пастер начал работать с человеческими болезнями. Первые опыты касались холеры, однако окончились они безрезультатно: возбудителя выделить не получилось. Первой его обнаружила группа Роберта Коха, конкурировавшая с командой Пастера. Однако в 1885 году именно Пастер впервые успешно испытал и применил на людях вакцину против бешенства.

В 1888 году в специально построенном здании в центре Парижа открылся Микробиологический институт под началом Пастера. В народе его сразу прозвали Дворцом бешенства. В последующие годы Пастеровский институт стал колыбелью микро- и молекулярной биологии, иммунологии и эпидемиологии.

Еще в конце 1860-х благодаря спасению французского вина и шелка Пастер стал крайне состоятельным человеком и знаменитостью, входившей в окружение Наполеона III.

В последние годы жизни Луи Пастер страдал уремией и параличом, однако не терял интереса к новейшим работам. Пастера похоронили в гробнице с мавзолеем на территории Пастеровского института.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЛИТОЛОГИЯ

Баранова Н. И.

Концепции гражданского общества:
применимость в российских условиях.....87

ПСИХОЛОГИЯ

Вендина Ж. А.

Эффективные стратегии поддержки
родителей детей с ограниченными
возможностями здоровья: психообразование
и эмоциональная поддержка90

Нагорнова Ю. В.

Влияние семьи на формирование личности
суворовца-подростка92

ПЕДАГОГИКА

Гладышева Ю. А.

Практика создания учебного текста в рамках
урока английского языка99

Крючкова И. А.

Польза ежедневного чтения сказок для
обучения в младшей школе 101

Курбатова Н. Н.

Практические инициативы
при планировании работы добровольческого
(волонтерского) отряда в школе 103

Курбатова Н. Н.

Роль исторического просвещения в учебно-
исследовательской деятельности учащихся
как средство воспитания гражданственности
и патриотизма у подрастающего поколения... 106

Монастырская Т. А., Недобойко И. А.

Роль творческих заданий при изучении
биологии 108

Новодережкина Т. Н.

Формирование функциональной грамотности
у младших школьников во внеурочной
деятельности 110

**Переверзева А. С., Петрова И. С., Жидких А. В.,
Овчеренко В. С., Темникова С. Н.**

Влияние конструирования на развитие
творчества ребёнка-дошкольника 113

Перфильева П. А.

Формирование эмоционального интеллекта
у учащихся: роль учителя 114

Перфильева П. А.

От урока к образовательному событию:
трансформация форм обучения 116

Перфильева П. А.

Компетентностный подход как основа
модернизации педагогического процесса..... 117

Перфильева П. А.

Инновационные подходы в системе
современного образования: теоретический
анализ и перспективы развития 119

Пьянкова Я. Я.

Искусство общения с ребенком: слышать,
слушать, слушаться..... 120

Ступенькова Л. Ю.

Как нескучно учить слова из словаря
в начальной школе 123

Табанов И. А.

Понятие и принципы методической схемы
индивидуализированного обучения
математике в средней школе 125

Тарасова А. Ю., Бондарева Д. А.,

Ивахненко Е. М.

Развитие интеллектуальных способностей
у детей через смарт-тренинг «Мир
головам» 128

Терехина Е. М.

Использование приемов нейростимуляции
в логопедической работе 130

Фомина И. М.

Развитие мыслительной деятельности
обучающихся на уроках географии
посредством приёмов критического
мышления 132

Ядрышникова А. Н.

Внедрение цифровых инструментов
в образовательную среду: возможности
и ограничения 137

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Майоров И. А.

Гипертрофия мышечных волокон:
сравнительный анализ миофибриллярного
и саркоплазматического типов роста 140

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Песочкина К. О.

Переводческая деятельность в России
XVIII века в контексте модернизационных
процессов и культурных преобразований 145

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Кясова А. А.

Античные прототипы профильных портретов
на аверсах итальянских медалей эпохи
Возрождения 151

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Богуш А. С.

Ростовский текст в современной
отечественной прозе 155

Грушинская М. А.

Понятие лексико-семантической группы
и типология сем 156

Грушинская М. А.

Различия между лексико-семантическими
группами, семантическим полем
и синонимическими рядами 158

Elizarov I. N.

Analysis of current interjections used
by young people in contemporary German 160

Поглазова Д. Ю.

Влияние чтения классической литературы
на нормы современного русского языка 162

ПОЛИТОЛОГИЯ

Концепции гражданского общества: применимость в российских условиях

Баранова Надежда Игоревна, студент магистратуры

Центр среднего профессионального образования Новосибирского государственного университета экономики и управления

В статье рассмотрены базовые концепции гражданского общества, проведен анализ их воплощения в российских условиях. Сделан вывод о наличии принципиальных различий между обеими концепциями гражданского общества и практикой его построения в России.

Ключевые слова: гражданское общество, демократия, либерализм, некоммерческие организации, многонациональное государство.

Проблема создания гражданского общества актуализировалась в России с переходом к демократии. Первоначально для ее решения была задействована наиболее либеральная модель, вполне отвечавшая переходным условиям, но достижения многих практических целей, обусловленных культурной спецификой России, не обеспечивавшаяся. С этого момента начался поиск альтернативной модели построения гражданского общества. Складывающийся подход в равной мере далек от всех классических вариантов его построения.

Базовые концепции гражданского общества были заложены еще в эпоху Просвещения. Именно тогда началось бурное переосмысление места индивида в государстве и соотношения общества с данным социальным институтом. Происходил активный поиск эффективной модели взаимодействия, целью которого было обеспечение прав личности. Первоначально он шел в теории, затем получил воплощение на практике. Самым известным примером является Французская буржуазная революция, а, в целом, все современные модели организации жизнедеятельности общества, представленные в европейских странах, используют одну из сложившихся в ту эпоху концепций. С тех пор они модернизировались, улучшались, но суть осталась неизменной.

Столь же неизменным остается и базовое теоретическое противоречие, ставшее причиной возникновения альтернативной концепции гражданского общества. Согласно видению Д. Локка, общество является однородной структурой, между его членами или социальными группами отсутствуют фундаментальные противоречия, вследствие чего для построения гражданского общества достаточно обеспечить равноправие субъектов и гарантировать независимость их существования от государственного аппарата (Л-концепция).

Альтернативное утверждение было сформулировано Ш.-Л. Монтескье и сводилось к тезису о противоречивости социальных отношений. Даже при обособлении от государства, человеческое общество не может быть устойчиво, поскольку всегда существуют частные интересы, служащие фактором консолидации общественных групп, предпринимающих активные шаги для их реализации и этим ущемляющих интересы других объединений (М-концепция).

В исторической ретроспективе более состоятельной оказалась М-концепция. Лучшим подтверждением этому стало лоббирование интересов нарождавшейся французской буржуазии и средства, которыми оно достигалось (характерно, что схожие противоречия существовали и в Англии, откуда происходил Д. Локк, но должного отражения в его трудах они не получили).

Различия между этими концепциями приведены на рисунке 1. Следует отметить, что, помимо базовых концепций гражданского общества, различающихся лишь уровнем либерализма, существует представление о нем как о сфере публичных интересов (Ю. Хабермас). В ней гарантии свобод и равенства являются обязанностью государства, в то время как непосредственно граждане от построения гражданского общества фактически отстраняются.

Учитывая практическое несовершенство такой концепции (фактическая зависимость гражданского общества от доброй воли государства ведет к тоталитаризму), более популярны именно базовые концепции гражданского общества.

В философском отношении различия между ними следует проводить с позиций «разделяемых» ценностей, наличие которых делает общность граждан непосредственно обществом. В Л-концепции они существуют,

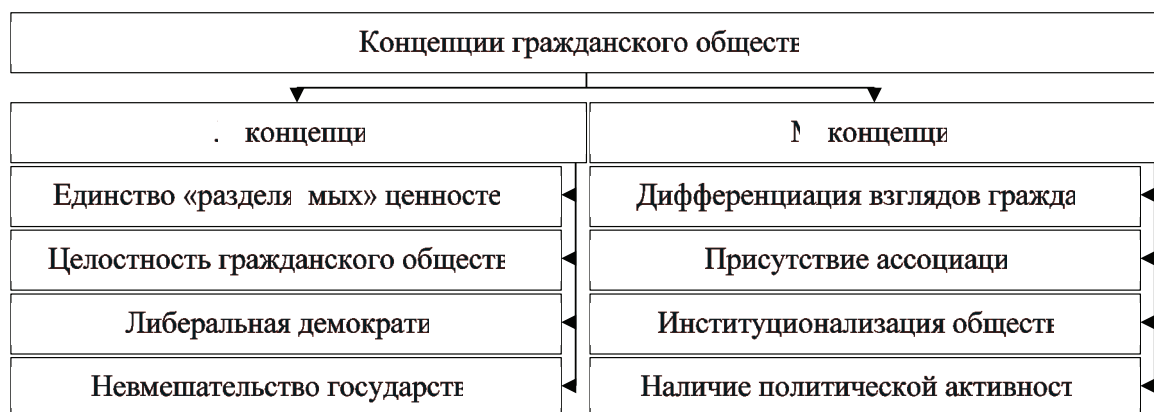


Рис. 1. Основные концепции гражданского общества

в то время как их отсутствие в М-концепции (и существование на уровне отдельных групп) становится катализатором процесса консолидации и обуславливает создание ассоциаций. Именно они предотвращают, согласно М-концепции, глобальный раскол в любом обществе, поскольку их официальное признание государством позволяет осуществлять борьбу за интересы легитимными средствами. Для Л-концепции проблема борьбы неактуальна, поскольку общество в ней целостно.

Принципиально, учитывая разницу в воззрениях относительно единства общества, дифференцированы и представления относительно сущности государства. В Л-концепции, отличающейся большим либерализмом, оно существует автономно, а индивиды наделены значительными свободами. В результате, жизнедеятельность государства и либерального общества практически не пересекаются. Напротив, одним из постулатов М-концепции является утверждение об активной включенности общественных групп в политическую борьбу, вследствие чего происходит активная институционализация гражданского общества. Наиболее характерным примером такой организации являются США, где существует прямое лоббирование экономических интересов отдельных групп.

Начальный период следования России путем демократии в теоретическом отношении характеризовался исключительным либерализмом, что было обусловлено своеобразной «культурой отмены», возникшей как противопоставление авторитарному государству. Существовал широкий общественный запрос на свободы, не дифференцированный по отдельным социальным группам. Именно противопоставление существовавшей на тот момент политической действительности могло составить основу «разделяемых ценностей» в стремлении к построению гражданского общества, но эффект был кратковременным. Уже первые шаги к либерализации продемонстрировали неоднородность российского общества и противоречивость многих идей, положенных в основу либерализации. Это стало причиной отступления от Л-концепции (а именно к ней тяготела значительная часть сторонников реформ на первых этапах) и становления понимания о неоднородности общества. На практике возоб-

ладала М-концепция, а все дальнейшие исследования велись именно в ее ключе.

Определенное влияние Л-концепция все же оказала на становление российской государственности, прежде всего, на закрепление ряда классических либеральных начал. К ним следует отнести признание народа единственным носителем суверенитета (ч. 1 ст. 3 Конституции РФ), равноправие граждан (ч. 2 ст. 6 Конституции РФ) [1] и ряд других положений. Впрочем, подобные нормы свойственны большинству демократических государств, а их формулировка именно в таком виде не свидетельствует о безусловном влиянии Л-концепции на Конституцию РФ (в ней же закреплены и начала плюрализма).

Закрепление на конституционном уровне основных постулатов, свойственных либеральным концепциям построения гражданского общества, стало лишь началом его реального создания. Действительность зачастую расходилась с либеральными представлениями о целостности и единстве российского общества. Причем немаловажное значение имела культурная специфика российского общества, изначально многонационального, вследствие чего объединенного, прежде всего, гражданством и государственностью (а это не было свойственно «классическим» демократиям хотя бы в силу проводившейся одновременно с построением гражданского общества в метрополии политикой колониализма).

Именно этнический компонент стал принципиальной особенностью гражданского общества в России. Хотя продолжают сохраняться определенные этнические трения, а в программах создания гражданского общества многих регионов отмечается необходимость достижения национального единства, в целом, полиэтничность является, скорее, преимуществом, чем недостатком. Множество народов уже привыкло жить вместе, ощущая себя гражданами одного государства и не вступая в активные столкновения на этнической почве. Своеобразная российская многонациональность стала одной из «разделяемых» ценностей, хотя и не способных породить гражданское общество в понимании Л-концепции, но уж точно этому не мешающих. Этническая дифференциация существует, в том числе, на культурном уровне, но в большинстве слу-

чаев она не является предметом столкновений, что принципиально отличает гражданское общество, создаваемое в России, от М-концепции.

В дополнение к этому, следует учесть специфику механизма институционализации гражданского общества и продвижения интересов отдельных социальных групп.

Форма определена нормативно, ей являются некоммерческие организации (п. 2 ст. 2 Закона «О НКО») [2]. Помимо них, действуют общественные палаты [3, 5], функционирует институт общественного контроля [4]. Учитывая направленность их деятельности, происходит своеобразное перемещение акцентов со сферы политической борьбы, неотъемлемым признаком которой является конкуренция, в область сотрудничества (или независимого существования различных групп интересов). Непосредственно политическая сфера в российском гражданском обществе имеет меньший уровень институционализации (ее обеспечивают партии, фракции и представительство).

Концентрация институтов гражданского общества на сферах, не относящихся к политике, а также сам подход к организации их жизнедеятельности, основанный на партнерстве, не вполне отвечает М-концепции. Прежде всего, интересы, служащие причиной обособления социальных групп, не состоят в отношении противоречия (теоретически, столкновения могут возникать только за получение региональных грантов при реализации инициатив НКО). Для М-концепции наличие активных про-

тиворечий, их сосредоточенность в политической сфере обязательно.

Роль государства в построении гражданского общества также может обсуждаться (безусловно, она является значительно большей, чем в европейской культуре), но более существенным является принципиально иное построение гражданского общества в России, для которого, независимо от существования предпосылок, которые, в теории, должны стать причиной столкновений, открытые противоречия нехарактерны.

Практика развития гражданского общества в России демонстрирует его равную удаленность от базовых концепций. Единство воззрений отсутствует в российском обществе по многим позициям, что делает несостоятельной Л-концепцию. Одновременно, многонациональность, которая должна составлять основу противоречий, на практике, напротив, выступает одним из ключевых факторов сплоченности. Характер институционализации российского гражданского общества противоречит М-концепции, поскольку открытая конкуренция отсутствует (хотя является неперенным условием существования ассоциаций), а значительная часть интересов, носителями которых являются различные объединения, лежит в политической сфере. Для М-концепции наличие активной политической конкуренции является неперенным атрибутом гражданского общества. В результате, гражданское общество в России имеет принципиально иной, чем в зарубежных концепциях, характер развития.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020//КонсультантПлюс.
2. Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ (ред. от 24.06.2025) «О некоммерческих организациях»//СЗ РФ. — 15.01.1996. — № 3. — Ст. 145.
3. Федеральный закон от 04.04.2005 № 32-ФЗ (ред. от 13.06.2023) «Об Общественной палате Российской Федерации»//СЗ РФ. — 11.04.2005. — № 15. — Ст. 1277.
4. Федеральный закон от 21.07.2014 № 212-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об основах общественного контроля в Российской Федерации»//Российская газета. — № 163. — 23.07.2014.
5. Федеральный закон от 23.06.2016 № 183-ФЗ (ред. от 23.11.2024) «Об общих принципах организации и деятельности общественных палат субъектов Российской Федерации»//СЗ РФ. — 27.06.2016. — № 26 (Часть I). — Ст. 3852.

ПСИХОЛОГИЯ

Эффективные стратегии поддержки родителей детей с ограниченными возможностями здоровья: психообразование и эмоциональная поддержка

Вендина Жанна Алексеевна, педагог-психолог

МАДОУ центр развития ребенка — детский сад № 19 г. Курганинска МО Курганинский район (Краснодарский край)

Сложно представить работу с детьми без участия в этом процессе родителей, и совсем невозможно добиться каких-либо результатов на данном поприще в контексте работы с детьми с ОВЗ. Однако, процесс включения родителей в реабилитационную деятельность, не происходит сам по себе. Это длительный, трудоёмкий процесс, требующий компетентности специалистов и умения найти индивидуальный подход к каждому родителю.

Зачастую, члены семей, в которых появляется ребёнок с ОВЗ, оказываются совершенно не готовы к его воспитанию, они оказываются замкнутыми в своей проблеме, им не хватает необходимых знаний о способах взаимодействия с ребенком, методах обучения, коррекции поведения детей. Оказавшись в трудной жизненной ситуации, родители переживают тяжелый стресс, появляются депрессии, гневливость, резкость в обращении с детьми, отчаяние, многие семьи распадаются (при наличии таких тяжелых нарушений как РАС, ЗПР, УО и т. д.)

Нередко разрушаются дружеские контакты, и семья оказывается в изоляции. В подобных ситуациях и взрослые, и дети нуждаются в поддержке и помощи со стороны тех, кто знает об этой проблеме не понаслышке, однако не всегда бывают готовы к принятию данной помощи.

Успех коррекционной работы напрямую зависит от степени принятия семьёй проблем ребёнка.

Под словом «принятие» мы понимаем полное осознание степени нарушений в развитии ребёнка, готовность к участию в коррекционной деятельности, выполнение рекомендаций специалистов, обращение за психологической и медицинской помощью родителей для самих себя.

Одним из наиболее эффективных способов выявления трудностей, с которыми столкнулась семья, являются первичные консультации членов семьи, которые позволяют:

1. собрать анамнестические данные из истории развития ребёнка, постановки диагноза, оказываемой или не оказываемой ранней помощи;
2. определить степень вовлеченности членов семьи в воспитание и развитие ребёнка;

3. определить степень принятия нарушений/диагноза ребёнка, готовность родителей (законных представителей) принимать участие в реабилитационной деятельности;

4. совместно с консультируемыми, определить дальнейший алгоритм работы и взаимодействия.

Наиболее часто обращения происходят по следующим вопросам:

- незнание норм развития ребенка, неумение отличить норму от патологии;
- непонимание со стороны ближайшего окружения;
- нежелание родителей принимать участие в реабилитации ребёнка;
- полное игнорирование или отрицание нарушений развития ребёнка.

В рамках работы ДОУ, необходима комплексная работа с семьями воспитанников с ОВЗ и инвалидностью. Ежегодно количество семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, увеличивается и одному, двум специалистам всё сложнее становится охватить всех нуждающихся в помощи.

Одной из эффективных стратегий поддержки родителей детей с ОВЗ, является разработка и внедрение проекта создания на базе ДОУ клуба взаимопомощи родителей (законных представителей), основной целью которого является создание условий для взаимопомощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ и инвалидностью, единого пространства для обмена опытом и знаниями между родителями (законными представителями), организация единого образовательного пространства для всех участников образовательного процесса, укрепление преемственности между семьёй и ДОУ. Содействие сплочению родительского коллектива: снижение тревожности в связи с проблемами ребёнка, психообразование родителей и получение взаимной поддержки.

Формы работы родительского клуба:

- семинары;
- практикумы;

– лекции и беседы с привлечением специалистов, в том числе и из других регионов;
– лекции и беседы, на которых в роли спикеров выступают сами родители;
– психологические тренинги;
Ознакомиться с примерным перспективным планом работы родительского клуба можно в таблице 1.

Задачи, которые помогает решить создание родительского клуба:

- 1) вовлечение родителей (законных представителей), а также других близкородственных членов семей в образовательный процесс ДОУ;
- 2) оказание методической и практической помощи семье в приобретении психолого-педагогических знаний;

Таблица 1. Перспективный план работы родительского клуба

Вид деятельности	Формы и цели работы
Сентябрь	
Индивидуальные консультации с родителями	Сбор анамнестических данных. Получение образовательного запроса от родителей (законных представителей)
Общее родительское собрание	Знакомство родителей (законных представителей) между собой. Определение алгоритма дальнейшей работы. Утверждение списка членов родительского клуба. Анкетирование родителей.
Октябрь	
Занятие № 1	«Социальные истории». Тренинг знакомства, основной целью которого является установление положительных коммуникативных отношений между членами клуба, обмен информацией о трудностях, с которыми пришлось столкнуться в процессе воспитания и развития ребёнка.
Медицинские аспекты в реабилитации ребёнка с РАС. Лечение с помощью диеты.	Лекция для родителей с привлечением детского психиатра/невролога.
Ноябрь	
Общее родительское собрание с привлечением специалистов и родителей детей с РАС из другого региона	Обмен опытом о реабилитации и абилитации детей с РАС. Правовая информация для родителей от представителя отделения общероссийской общественной организации родителей детей-инвалидов соседнего региона.
Занятие № 2	«Меняем не ребёнка, а его поведение». Семинар-практикум.
Декабрь	
Организация системы буккроссинга между семьями	Обмен литературой и методическими материалами, с целью повышения компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей с РАС
Акция «Тайный даритель»	Предпраздничная акция, направленная на сплочение родительского коллектива, психоэмоциональная разгрузка
Январь	
Занятие № 3	«Мой внутренний ребёнок». Аутотренинг для родителей (законных представителей)
Февраль	
Занятие № 4	«Близкие в помощь» — беседа о взаимоотношениях с близкими родственниками и их роли в воспитании и принятии ребёнка с РАС
Март	
Занятие № 5	«Система альтернативной коммуникации». Семинар -практикум с участием педагога-психолога, педагога-дефектолога
Апрель	
Занятие № 4	«Мой ребёнок не рисует. Почему, что делать, как его научить?». Мастер-класс с привлечением педагога доп. образования.
Занятие № 5	«Метод «рука-в руке», как универсальный способ обучения ребенка различным видам деятельности. Семинар-практикум. Обмен опытом между родителями.
Май	
Занятие № 6	«Навыки самообслуживания» — беседа с привлечением воспитателей коррекционной группы
Занятие № 7	«Чем занять ребёнка в летний период» Подведение итогов работы клуба. Получение обратной связи от родителей (законных представителей) о работе клуба. Выработка алгоритма работы на будущий учебный год.

3) создание группы активных родителей, желающих поделиться личным опытом с семьями, только столкнувшимися с данной проблематикой;

4) обучение родителей навыкам воспитания и развития детей с ОВЗ и инвалидностью;

5) координация родителей в выборе специалистов для работы с детьми с ОВЗ;

6) помощь родителям в принятии особенностей их детей для более успешной социализации ребенка в обществе;

7) выработка коллективных решений и единых требований в коррекционной работе, интеграция усилий семьи и педагогов в деятельности по развитию ребёнка;

8) оказание психологической помощи родителям в рамках работы тренинговых групп, заседаний родительского клуба;

9) выработка модели сопровождения ребенка с ОВЗ в образовательной среде.

Данный опыт может быть использован не только в группах коррекционной направленности, но также и в группах комбинированного вида. Подходит для участников всех возрастных категорий и не требует материальных вложений и специального оборудования. Может быть представлен вниманию родителей (законных представителей), специалистов, педагогов, работающих с детьми с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста.

Литература:

1. «Инновационные формы взаимодействия ДОО с семьёй», автор-составитель Н. М. Сертакова, Волгоград: Учитель, 2015.
2. «Родительские собрания в детском саду», С. В. Чиркова, М.: «ВАКО», 2014.
3. «Я — компетентный родитель», под ред. Л. В. Коломийченко, М., 2013.
4. «Взаимодействие ДОО с родителями дошкольников», А. В. Дронь, М., 2012.

Влияние семьи на формирование личности суворовца-подростка

Нагорнова Юлия Владимировна, педагог-психолог

Московское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

В статье рассматривается семья как один из ведущих социальных факторов, влияющим на становление личности подростка, обучающегося в МССВУ. Семьи бывают совершенно разными. В зависимости от состава семьи, от отношений в семье к членам семьи и вообще к окружающим людям человек смотрит на мир положительно или отрицательно, формирует свои взгляды, строит свои отношения с окружающими. Отношения в семье влияют также на то, как человек в дальнейшем будет строить свою карьеру, по какому пути он пойдет. Отношения и воспитание в семьях могут кардинально отличаться, что отражается на личностных особенностях каждого подростка, на его отношении к понятию «семья» в целом. Учитывая специфику образовательного учреждения МССВУ (закрытый, интернатный тип), можно с полной уверенностью сказать, что очень ярко заметны взаимоотношения в семье и общий тип воспитания родителями своих мальчиков. Есть суворовцы, которые воспитываются в многодетных семьях, есть — опекунами (законными представителями). Достаточно большое количество ребят имеют только маму или отца. Не срысывается от психолога роты и то, что в семьях могут быть часты конфликты между родителями (это отражается на подростках в большой степени). Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность суворовца состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей — матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры — не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании. В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как педагогическому тандему сделать так, чтобы максимизировать положительные и минимизировать отрицательные влияния семьи на поведение развивающейся личности суворовца. Для этого необходимо четко определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение. Очень важно, чтобы то, чему родители учат ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой (иначе подросток начнет подражать отрицательным примерам родителей). Семья и семейные отношения, тип семьи и родительского воспитания оказывают решающее влияние на формирование личности: именно от того, какие взаимоотношения были в семье, какие воспитательные методы применялись в ней, зависит развитие личности.

Ключевые слова: семья, личностные особенности, формирование, личность.

Для полноты восприятия информации, изложенной в данной статье, необходимо дать определение понятия «семья» с точки зрения западных и российских исследователей. Несмотря на свою общеупотребительность, понятие **семьи** довольно многогранно, а его четкое научное определение довольно затруднено. В различных обществах и культурах

определение семьи может некоторым образом различаться. Кроме того, часто определение зависит также и от той области, относительно которой это определение даётся. Существует много определений семьи. Каждое из них зависит от конкретных исторических, этнических и социально-экономических условий, а также от конкретных целей исследования. По данной тематике автором статьи было проанализировано много литературных источников.

Формулирование определения термина «семья» и, которое могло бы стать универсальным, очевидно является весьма сложной задачей. Возможно, именно по этой причине в системе международной защиты прав человека базовое определение термина «семья» не раскрывает в полной мере структуру, признаки, функции семьи. Статья 16 Всеобщей декларации прав человека 1948 г. провозглашает, что «семья является естественной и основной ячейкой общества и имеет право на защиту со стороны общества и государства» [3]. Соответствующее юридическое закрепление последовало в статье 10 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах [13], а также статье 23 Международного пакта о гражданских и политических правах, принятого в 1966 году [13].

Психологический подход к семье предполагает, что под семьей понимают некую совокупность индивидов, удовлетворяющую четырём критериям:

- 1) психическая, духовная и эмоциональная близость её членов;
- 2) пространственная и временная ограниченность;
- 3) закрытость, межличностная интимность;
- 4) длительность отношений, ответственность друг за друга, обязанность друг перед другом [10].

Согласно концепции английских исследователей, уже конца XX века «семья определяется как

- 1) социальная группа;
- 2) характеризующаяся общим местом проживания;
- 3) экономической кооперацией и
- 4) воспроизводством. Она включает взрослых обоого пола, из которых, по крайней мере, двое поддерживают социально одобряемые, законные (т. е. поддерживаемые государством) сексуальные отношения, и одного или больше детей, собственных или усыновленных, от сексуально сожительствующих взрослых» [12].

В этом определении семья представлена как определенная, структурно организованная, особым образом оформленная институция, выполняющая ряд функций, включая экономическую, репродуктивную, воспитательную, сексуальную функции. Кроме того, семья в данной концепции основана исключительно на союзе мужчины и женщины. В эпоху В. Соловьева экономической функции семьи не было уделено особое внимание, поскольку были другие социально-экономические условия, женщины не были призваны в экономику. Подобного рода определения характеризуют семью как ячейку общества, дают базовые признаки, критерии, позволяющие обособить ее от иных социальных институтов.

Рассматривая вопрос влияния семьи на формирование личности суворовца, адаптированной к современному обществу, представим некоторую пошаговую схему.

Всё это позволяет вывести определённую зависимость: успешность формирования личности обуславливается прежде всего семьёй, и лишь частично условиями, в которые с согласия семьи попадает ребенок (речь идет о училище, в котором проходит обучение подросток).

Таблица 1

«СЕМЬЯ» с точки зрения западных исследователей	«СЕМЬЯ» с точки зрения российских исследователей
<p>Энтони Гидденс:</p> <p>семья — «Группа людей, связанных прямыми родственными отношениями, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми» [9]</p>	<p>А. М. Прохоров: семья — «Основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью, моральной и правовой ответственностью» [1]</p>
<p>Hanson и Lynch:</p> <p>«Семьей следует считать любое объединение людей, которое определяет себя в качестве семьи и включает в себя индивидов, связанных кровно-родственными связями или браком, а также тех, которые приняли решение разделить свою жизнь друг с другом» [9]</p>	<p>А. Г. Харчев: семья — «малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью» [1]</p>
	<p>П. А. Сорокин: семья «представляет собой союз, во-первых, мужа и жены, затем родителей и детей и, в-третьих, более широко, союз родственников и свойственников» [5]</p>
	<p>В. Соловьев: «семья — группа людей, связанная родственными или сходными близкими отношениями, в которой взрослые несут ответственность за воспитание их биологических или усыновленных детей» [11].</p>
	<p>Г. Ф. Шершеневич: «семья представляет собой союз лиц, связанных браком, и лиц, от них происходящих» [12]</p>

Таблица 2

	Семья	Главный институт воспитания. Всё, что человек приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи в том, что в ней человек проводит большую часть своей жизни. Именно в семье закладываются основы личности. Она начинает формироваться у ребёнка с первых дней жизни в процессе близких отношений с матерью, отцом, братьями, сестрами, дедушками, бабушками и другими родственниками
	Семья	Социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении и самоутверждении каждого её члена. Семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка.
	Семья	Создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье ее членов. Семья поощряет одни личностные влечения, одновременно препятствуя другим, удовлетворяет или пресекает личные потребности. Семья способствует появлению у личности образа своего «Я»
	Семья	Это такое образование, которое «охватывает» человека целиком во всех его проявлениях. В семье формируется личность не только ребенка, но и его родителей.
	Семья	Для ребёнка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальной стадии жизни ребёнка на много превышает другие воспитательные процессы
	Семья	Отражает и образовательное учреждение, и средства массовой информации, и общественные организации, и трудовые коллективы, и друзей, и влияние литературы и искусства.
Определяющая роль семьи обусловлена её глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека.		

Чтобы изучить влияние семьи на формирование личности суворовца, необходимо подобрать адекватный инструментарий, который будет отражать запрос экспериментатора, а затем проанализировать результаты исследования и сделать соответствующий вывод по исследованию. В данном случае педагогом — психологом роты использовался Опросник социализации для подростков «Моя семья».

Целью методики является изучение социального взаимодействия, направленный на оценку роли семьи в развитии личности подростка -суворовца.

За основу взята методика изучения семейного воспитания О. И. Маткова. Она может быть использована для изучения мнений учащихся (анализ взаимоотношений в семье, методов воспитания), родителей (самоанализ тех же аспектов), что дает возможность сделать более объективные выводы относительно организации воспитания ребенка в семье и ее влияния на развитие индивидуальных личностных качеств, то есть формирования личности.

Инструкция предполагает, что вопросы переписывать не надо, а ставить только номер вопроса и номер ответа. Для некоторых вопросов следует выбирать ответы с указанием матери или отца.

Был разработан бланк опроса, благодаря которому можно наглядно увидеть взаимоотношения в семье каждого ребенка и определить роль родителей и сложившийся тип воспитания (см. таблицу 3).

Таблица 3

Инструкция: Вопросы переписывать не надо, а ставить только номер вопроса и номер ответа. Для некоторых вопросов следует выбирать ответы с указанием матери или отца				
конечно нет	скорее нет, чем да	не знаю	скорее да, чем нет	конечно да
5	4	3	2	1
№	Вопрос			Ответ
	Сердятся ли родители, если Вы спорите с ними?			
	Часто ли родители помогают Вам в выполнении домашних заданий?			
	С кем Вы чаще советуетесь — с матерью или отцом, когда нужно принять какое-либо решение?			
	Часто ли родители соглашаются с Вами в том, что учитель был несправедлив к Вам?			
	Часто ли родители Вас наказывают?			
	Правда ли, что родители не всегда понимают Вас, Ваше состояние			
	Верно ли, что Вы участвуете вместе с родителями в решении хозяйственных вопросов?			
	Действительно ли, что у Вас в семье нет общих занятий и увлечений			
	Часто ли в ответ на Вашу просьбу, разрешить Вам что-либо, родители отвечают, что это нельзя			
	Бывает ли так, что родители настаивают на том, чтобы Вы не дружили с кем-нибудь из ваших товарищей?			
	Кто является главой в Вашей семье — мать или отец			

Инструкция: Вопросы переписывать не надо, а ставить только номер вопроса и номер ответа. Для некоторых вопросов следует выбирать ответы с указанием матери или отца					
конечно нет		скорее нет, чем да	не знаю	скорее да, чем нет	конечно да
5		4	3	2	1
№	Вопрос				Ответ
	Смеются ли родители над кем-нибудь из Ваших учителей				
	Часто ли родители разговаривают с Вами раздражительным тоном?				
	Кажется ли Вам, что у Вас в семье холодные недружеские отношения между родителями?				
	Верно ли, что в Вашей семье мало помогают друг другу в домашних делах?				
	Правда ли, что родители не обсуждают с Вами прочитанных книг, просмотренных телепередач, фильмов?				
	Считают ли Вас родители капризным ребенком				
	Часто ли родители настаивают на том, чтобы Вы поступали согласно их желаниям, говоря, что они разбираются лучше Вас?				
	С кем из родителей Вы больше общаетесь?				
	Часто ли родители не одобряют и не поддерживают мероприятия, которые организует училище?				
	Наказывали ли Вас более сурово, чем других детей?				
	Часто ли Вы с родителями говорите «по душам», советуетесь по личным проблемам?				
	Верно ли, что у Вас нет ежедневных домашних обязанностей?				
	Правда ли, что родители не ходят с Вами в театры, музеи, на выставки и концерты?				

Экспериментатором была разработана таблица, в которой наглядно представлены характеристики, степень выраженности которых исследуется.

Таблица 4

Степень выраженности определенных характеристик (8 факторов)							
Строгость (гибкость) воспитательных установок	Воспитание самостоятельности, инициативы	Доминантность матери, отца или равное участие обоих родителей в воспитании	Отношение к школе, учителям	Жесткость (гибкость) методов воспитания	Взаимоотношения в семье; недружеские или теплые	Взаимопомощь в семье, наличие или отсутствие общих дел	Общность интересов
1, 9, 17	2, 10, 18	3, 11, 19	4, 12, 20	5, 13, 21	6, 14, 22	7, 15, 23	8, 16, 24
<p>Ответы «5», «конечно нет», — указывают на максимально положительное проявление фактора.</p> <p>Максимальная сумма баллов по одному фактору — 15</p> <p>Ответы «1», «конечно да», — указывают на педагогически отрицательное проявление фактора.</p> <p>Минимальная сумма баллов по фактору — 3</p> <p>Максимальная сумма баллов по всем факторам — 120, минимальная — 24.</p>							

Исследование проводилось в двух взводах, включено было 29 суворовцев — шестиклассников.

Таблица 5

Статистика ответов на каждый вопрос						
№	Вопрос	Варианты ответов/балл				
		Конечно нет «5»	Скорее нет, чем да «4»	Не знаю «3»	Скорее да, чем нет «2»	Конечно. да «1»
	Сердятся ли родители, если Вы спорите с ними?	2/7 %	12/41 %	4/14 %	7/24 %	4/14 %
	Часто ли родители помогают Вам в выполнении учебных заданий?	3/10 %	2/7 %	1/3 %	8/28 %	15/52 %

Таблица 5 (продолжение)

Статистика ответов на каждый вопрос						
№	Вопрос	Варианты ответов/балл				
		Конечно нет «5»	Скорее нет, чем да «4»	Не знаю «3»	Скорее да, чем нет «2»	Конечно. да «1»
	С кем Вы чаще советуетесь — с матерью или отцом, когда нужно принять какое-либо решение?	Мать	Оба	не знаю	Отец	
		23/79 %	2/7 %	1/3 %	3/10 %	
	Часто ли родители соглашаются с Вами в том, что педагог был несправедлив к Вам?	2/7 %	4/14 %	-	15/52 %	8/28 %
	Часто ли родители Вас наказывают?	17/59 %	10/34 %	-	-	2/7 %
	Правда ли, что родители не всегда понимают Вас, Ваше состояние?	9/31 %	7/24 %	5/17 %	5/17 %	3/10 %
	<i>Верно ли, что Вы участвуете вместе с родителями в решении хозяйственных вопросов?</i>	2/7 %	2/7 %	-	6/21 %	19/65 %
	Действительно ли, что у Вас в семье нет общих занятий и увлечений?	15/52 %	3/10 %	7/24 %	3/10 %	1/3 %
	Часто ли в ответ на Вашу просьбу, разрешить Вам что-либо, родители отвечают, что это нельзя?	10/34 %	12/41 %	4/14 %	2/7 %	1/3 %
	Бывает ли так, что родители настаивают на том, чтобы Вы не дружили с кем-нибудь из ваших товарищей?	23/79 %	3/10 %	1/3 %	-	2/7 %
	Кто является главой в Вашей семье — мать или отец?	Мать	Оба	не знаю	Отец	
		23/79 %	2/7 %	1/3 %	3/10 %	
	Смеются ли родители над кем-нибудь из Ваших педагогов, воспитателей?	8/28 %	8/28 %	5/17 %	3/10 %	5/17 %
	Часто ли родители разговаривают с Вами раздражительным тоном?	12/41 %	13/45 %	2/7 %	-	2/7 %
	Кажется ли Вам, что у Вас в семье холодные недружеские отношения между родителями?	21/	5/17 %	1/3 %	1/3 %	1/3 %
	<i>Верно ли, что в Вашей семье мало помогают друг другу в домашних делах?</i>	16/55 %	9/31 %	2/7 %	1/3 %	1/3 %
	Правда ли, что родители не обсуждают с Вами прочитанных книг, просмотренных телепередач, фильмов?	16/55 %	8/28 %	1/3 %	2/7 %	2/7 %
	Считают ли Вас родители капризным ребенком?	17/59 %	3/10 %	5/17 %	2/7 %	2/7 %
	Часто ли родители настаивают на том, чтобы Вы поступали согласно их желаниям, говоря, что они разбираются лучше Вас?	11/38 %	12/41 %	1/3 %	4/14 %	1/3 %
	С кем из родителей Вы больше общаетесь?	Мать	Оба	не знаю	Отец	
		23/79 %	2/7 %	1/3 %	3/10 %	
	Часто ли родители не одобряют и не поддерживают мероприятия, которые организует училище?	8/28 %	9/31 %	7/24 %	3/10 %	2/7 %

Статистика ответов на каждый вопрос						
№	Вопрос	Варианты ответов/балл				
		Конечно нет «5»	Скорее нет, чем да «4»	Не знаю «3»	Скорее да, чем нет «2»	Конечно. да «1»
	Наказывали ли Вас более сурово, чем других детей?	22/76 %	3/10 %	2/7 %	1/3 %	1/3 %
	Часто ли Вы с родителями говорите «по душам», советуетесь по личным проблемам?	2/7 %	2/7 %	1/3 %	8/28 %	16/55 %
	<i>Верно ли, что у Вас нет ежедневных домашних обязанностей во время каникул?</i>	16/55 %	11/38 %	-	1/3 %	1/3 %
	Правда ли, что родители не ходят с Вами в театры, музеи, на выставки и концерты?	15/52 %	7/24 %	1/3 %	5/17 %	1/3 %

На основании полученных данных мы выделили 8 факторов, влияющих на становление личности ребенка и соответственно, определяющих роль семейного воспитания. Именно семья влияет на последующее взаимодействие индивида с социумом, на то, насколько ему будет комфортно.

Таблица 6. Результаты опроса суворовцев 11–13 лет (опросник «Моя семья»)

№	Факторы характеристик в семейном воспитании, влияющие на формирование личности и общества	Педагогически положительное проявление	Нейтральное проявление		Педагогически неблагоприятное/отрицательное проявление
	Строгость (гибкость) воспитательных установок	17/59 %	5/17 %		7/24 %
	Воспитание самостоятельности, инициативы	23/79 %	1/3 %		5/17 %
	Доминантность матери, отца или равное участие обоих родителей в воспитании	Доминанта матери 23/79 %	Оба 2/7 %	«не знаю» 1/3 %	Доминанта отца 3/10 %
	Отношение к училищу, педагогам	17/59 %	7/24 %		5/17 %
	Жесткость (гибкость) методов воспитания	25/86 %	2/7 %		2/7 %
	Взаимоотношения в семье; недружеские или теплые	24/83 %	1/3 %		4/14 %
	<i>Взаимопомощь в семье, наличие или отсутствие общих дел</i>	25/86 %	1/3 %		3/10 %
	Общность интересов	24/83 %	1/3 %		4/14 %

На основании полученных данных можно сделать следующие **выводы**:

1. Воспитательные установки в семьях обучающихся экспериментальной группы оцениваются как педагогически благоприятные у 59 %. Строгость в семье заявлена 24 % обучающимися — родители воспитываются их жестко, возможная категоричность и минимальные потакания интересам ребенка. Затрудняются с ответом 17 %, то есть воспитательные меры колеблются.

2. Воспитание самостоятельности, инициативы в благоприятном аспекте — у 79 %. Не дают развиваться данным качествам в 17 % случаев, и 3 % ребят затрудняются что-либо сказать при освещении данного вопроса.

3. Доминантность матери в воспитании — 79 %, отца — 10 %. **Равное участие обоих родителей** в воспитании заявляют 7 %, и один из обучающихся затруднился определить, кто из родителей «старший» в семье. Возможно потому, что семья неполная, то есть один из родителей не принимает участия в жизни этого ребенка, отсутствуя территориально.

4. Отношение к училищу, учителям в семье предполагает дальнейшее проецирование модели поведения в самостоятельной жизни. Педагогически благоприятным оно является у 59 %, нейтральным (то есть не определенным) — у 24 %. Педагогически отрицательным, негативно влияющим на формирование отношения к педагогам в будущем — у 17 %.

5. Гибкость методов воспитания (или педагогически благоприятные методы воспитания) отмечает 86 % ребят. Жесткость — 7 %. Нейтралитета в оценке методов родительского воспитания придерживается 7 %.

6. Взаимоотношения в семье как «теплые» (педагогически благоприятные) оценивает 83 %; недружескими или педагогически неблагоприятными их считают 14 %. И только 3 % затрудняется с ответом.

7. **Высокий уровень взаимопомощи** в семье, наличие общих дел отмечает 86 %, у 10 % ребят есть с данным фактором выраженная проблема. И 3 % сложно оценить, насколько развита взаимопомощь в семье.

8. **Общность интересов** с родителями подтверждает 83 %, отрицает 14 %, и затрудняется с ответом 3 %.

Данные исследования перекликаются с теми данными, которые заявлены в теоретической части, а именно подтверждена высокая степень семейного влияния на становление личности и общества в целом через развитие 8 факторов.

Хотя респондентов нельзя назвать полностью самостоятельными единицами общества, но мы видим, какие отношения у каждого складываются внутри семьи, и предполагаем, что в дальнейшем вынесет каждый в общество. Общий фон социально благоприятен, все факторы в своем большинстве развиты как *педагогически благоприятные*. Соответственно, дальнейшее развитие социальных отношений после завершения формирования личности будет благоприятным. **Роль семьи очевидна.**

Литература:

1. Афанасьева Т. М. Семья. — 2-е издание, перераб. и доп. — Москва: Просвещение, 1988. — 284 с. — ISBN 5-09-000400-5.
2. Богачёва Н. В. Дети как фактор стабильности семьи // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств, № 5, 2004. С. 52–54.
3. Гавров С. Н. Историческое изменение институтов семьи и брака. — М.: МГУДТ, 2009. — 366 с. — ISBN 5-87055-108-0.
4. Гуляихин В. Н. Семья как субъект ранней правовой социализации // Юридические исследования. — 2013. — № 7. — С.56–66.
5. Ковалевский М. М. Очерк происхождения и развития семьи и собственности. Под редакцией М. О. Косвена. — М.: Соцэкгиз 1939, — 187 с.
6. Розанов В. В. Семейный вопрос в России: Дети и родители. Мужья и жены. Развод и понятие незаконнорожденности. Холостой быт и проституция. Женский труд. Закон и религия. / В. В. Розанов. — Санкт-Петербург: Тип. М. Меркушева, 1903, Т.1–312 с
7. Семья и род // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890–1907.
8. Социология / Энтони Гидденс; Науч. ред. В. А. Ядов; Общ. ред. Л. С. Гурьевой и Л. Н. Иосилевича; [Пер. В. Малышенко и др.]. — М.: Эдиториал УРСС, 2019
9. Новое в зарубежной демографии. Брачность, рождаемость, семья за три века // Демоскоп Weekly: сайт. — Москва: Статистика, 1979.
10. Ким Т. К. Воспитательный потенциал семьи // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта, № 11, 2008. С. 95–98.
11. Кравченко А. И. Глава 16: Семья и брак // Социология. — М.: Проспет, 2010. — S. 272–352. — 544 S. — ISBN 978-5-392-01322-7.
12. Эволюция семьи в Европе: Восток-Запад: по материалам исследования «Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе»: сборник аналитических статей [под научн. ред. С. В. Захарова, Л. М. Прокофьевой, О. В. Синявской] Выпуск 3. М., НИСП, 2010, 392 с.
13. https://ru.wikisource.org/wiki/ЭСБЕ/Семья_и_род
14. <https://urok.1sept.ru/articles/647011>

ПЕДАГОГИКА

Практика создания учебного текста в рамках урока английского языка

Гладышева Юлия Александровна, преподаватель отдельной дисциплины (иностранный язык)
Тульское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации

В данной статье рассматривается практика создания учебного текста для урока английского языка и описываются этапы создания текста, приводится пример созданного учебного текста с военным компонентом.

Ключевые слова: развитие коммуникативной компетенции учащихся, создание учебного текста, интеграция военного компонента.

Современный учитель английского языка в теории обладает множеством ресурсов для реализации педагогических целей и задач. Прежде всего, педагог опирается на разработанные учебно-методические комплексы, утвержденные Министерством просвещения Российской Федерации и рабочую программу преподаваемой дисциплины. Это во многом обеспечивает единство образовательного процесса и соответствие учебных материалов федеральным государственным образовательным стандартам.

Но достаточно ли ученикам и самому учителю только заданного УМК? Думаю, что каждый учитель, имеющий опыт работы и стремящийся к развитию своих профессиональных качеств, ответит на этот вопрос отрицательно. Поиск дополнительных материалов в сети Интернет не всегда венчается успехом, готовые задания часто требуют переработки и адаптации для уровня учащихся, что отнимает у педагога много времени и сил. Электронные ресурсы пользуются популярностью среди преподавателей и учащихся, но не ко всем платформам можно получить доступ. Предлагаемые упражнения привлекают игровой формой и интерактивностью, хотя содержание самих заданий не всегда можно соотнести с темой урока и поставленными учителем задачами. Таким образом, оказывается, что из представленного множества ресурсов, целесообразно использование лишь их малой части. И когда учитель хорошо представляет, какие личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебного предмета должны быть достигнуты в рамках конкретного урока и цикла уроков, перед ним встаёт необходимость создания собственных методических материалов для дополнительного использования. К ним относятся сборники упражнений, правила в схемах и таблицах, презентации, учебные тексты, видеоуроки, комплекты обучающих карточек и т. д.

В данной статье мне хотелось бы подробнее остановиться на практике создания учебного текста для урока ан-

глийского языка. Несомненно, создание учебного текста — процесс трудоемкий, требующий от учителя тщательного планирования и умения прогнозировать результаты деятельности учащихся. Учебный текст является продуктом письменной речевой деятельности автора (учителя иностранного языка) и в совокупности с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями представляет собой полифункциональную единицу обучения, так как способствует одновременному совершенствованию не только навыков чтения, фонетических, лексико-грамматических навыков, но и развитию продуктивных речевых умений при обсуждении текста, создании на его основе монологического высказывания, написании эссе. Таким образом, для учителя текст является ориентиром деятельности, одной из главных содержательных единиц обучения, т. к. он выполняет важные образовательные, воспитательные и развивающие задачи, для ученика текст — источник информации, объект изучения и понимания. Идея создания учебного текста открывает перед учителем ряд возможностей, а именно:

- 1) Актуализация содержания. Тематика текста может быть привязана к определенному празднику или недавно произошедшему событию, быть связана с повседневной жизнью, социально-бытовой или профессиональной сферой.
- 2) Соответствие текста уровню владения иностранным языком учащихся. Учитель сам отбирает лексические единицы и грамматические структуры.
- 3) Учет интересов учащихся при составлении текста, что способствует повышению мотивации обучения в целом.
- 4) Самостоятельное определение объёма текста.
- 5) Управление процессом чтения обучающихся, возможность предвидеть возможные затруднения в понимании.
- 6) Развитие навыков письма. Учебный текст выступает неким образцом, позволяющим учащимся сформулировать свои мысли по предложенной теме, научиться самим выступать авторами иноязычных текстов.

Именно поэтому учебный текст был и остается основной содержательной единицей обучения. Важнейшей характеристикой учебного текста является наличие в нем образовательного, культурологического, воспитывающего и развивающего потенциала. Разумеется, тексты, создаваемые заведомо с учебными целями должны обладать выверенным содержанием и структурой, учитывать психологические особенности учащихся и социокультурную среду.

Преподавание английского языка в суворовском училище имеет свою специфику, обусловленную контингентом обучающихся и военной ориентированностью самого довузовского общеобразовательного учреждения Министерства обороны. Военный компонент является обязательной частью содержания обучения и должен быть органично интегрирован в канву урока иностранного языка. В связи с этим практика создания учебных текстов с военным компонентом представляется ещё более актуальным направлением в творческой работе педагога. Военный компонент в ТлСВУ реализуется на всех этапах урока английского языка, начиная с приветствия-рапорта, военно-ориентированных физкультминутки, заканчивая подведением итогов урока и рефлексией. Рассмотрим подробнее, каким образом можно создать учебный текст с военным компонентом для учащихся суворовских училищ, и какие послетекстовые задания можно предложить к выполнению.

Этапы создания учебного текста с военным компонентом

1. *Определение темы и проблематики текста*, связанной с жизнью в суворовском военном училище, выбором будущей военной профессии и т. д.

В рамках одной и той же темы можно обсуждать различные проблемы, и то, что актуально для суворовцев 5–6х классов, окажется совсем не интересным для учащихся старших классов.

2. *Подбор специфической военной лексики и выражений военного обихода*, подходящих к теме проектируемого текста.

Обучение суворовцев военной лексике необходимо, поскольку это сфера окружает суворовцев не только на уроках в учебном корпусе, но и в быту, и во время проведения досуга.

3. *Подбор базовой лексики*, соответствующей уровню учащихся, теме текста и содержанию УМК.

Учитывая наличие военного компонента, желательно не перегружать учебный текст незнакомыми лексическими единицами, ведь основная цель обучения чтению должна остаться коммуникативной. Иначе текст будет недоступен для быстрого понимания и учителю придётся переводить его вместе с учащимися. В зависимости от типа текста, целесообразным представляется включение устойчивых выражений и идиом.

4. *Определение грамматических структур* в соответствии с уровнем учащихся и содержанием УМК.

Внедрение недавно пройденных грамматических структур будет способствовать их закреплению и совер-

шенствованию языковой компетенции учащихся. Недопустимо использовать неизученные ранее грамматические структуры.

5. Написание учебного текста.

Объём текста для работы на уроке должен быть небольшим (100–150 слов). Текст может быть написан в формате эссе или письма, повествования, описания или рассуждения. Выбор типа текста, как и его содержание, остаётся за автором. В тексте могут присутствовать реальные или вымышленные герои-суворовцы. Основой для текста может служить конкретная ситуация, знакомая педагогу и суворовцам или вымышленный сюжет. Оживляя создаваемый текст близким для суворовцев контекстом, учитель может воздействовать на их восприятие действительности, реализуя и воспитательные задачи.

6. Составление предтекстовых и послетекстовых заданий.

Предтекстовый этап предполагает знакомство с новыми словами или повторением ранее изученной лексики, связанной с военным компонентом, снятие фонетических трудностей, поиск недавно пройденных грамматических структур. Послетекстовые задания направлены на проверку понимания содержания текста и последующее обсуждение.

В качестве примера приведём созданный учебный текст с военным компонентом для 7х классов.

My life in Tula Suworov Military School

1. Learn the words.

Do you know what they mean? Which of the words are new?

Reveille — подъем

Military regulations — воинский устав

Company — рота

Drill ground — плац

After classes activities –дополнительные занятия

Self-preparation — самоподготовка

Do not doubt! — Не сомневайся!

It's worth it! — Это того стоит!

2. Read the text and be ready to answer the question.

Does Matvey like studying in Tula Suworov Military School?

Hello Alex,

Thank you for your email. I'm glad to hear from you.

You asked me about my life in Tula Suworov Military School.

As for me, I have been dreaming of studying here since my childhood. Our working day starts with **a reveille**. We have to keep discipline and follow **military regulations**. We get up as soon as we hear the command of the vice-sergeant "**Company up!**" On weekdays our **daily routine** doesn't differ much. We line up in the **drill ground**, go to the educational building to have classes and **after classes activities**, do our homework during **self-preparation**. Sometimes our life is difficult but always interesting. I know that you want to study here too. Do not doubt it! It's worth it!

Write back soon.

Best wishes,

Matvey

3. Answer the questions

- 1) Has Matvey been dreaming of studying in a military school?
- 2) When do suvorovites get up?
- 3) What do they usually do on weekdays?
- 4) Is the life of suvorovites easy?
- 5) Does Matvey recommend Alex to study in Tula Suvorov Military School?
- 6) Do you agree with Matvey?
- 7) What information can you add to his story?

Предлагаемый тип текста выбран в связи с необходимостью подготовки суворовцев к написанию ВПР по ан-

глийскому языку, что позволяет одновременно с чтением отработать формат письма. В зависимости от класса, объём текста можно сокращать или увеличивать, основная структура письма остаётся неизменной. Фактически учебный текст будет представлять собой то, что ученик может сформулировать самостоятельно на родном языке, но не всегда может выразить на иностранном. В силу сложности и небольшого объёма учебного текста, наличия связи с собственной жизнью и военного компонента, учащиеся легко воспринимают информацию и вступают в иноязычное общение.

Литература:

1. Крисковец Т. Н. Английский язык. Первые шаги в военной карьере. 6 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций/ [Т. Н. Крисковец, Е. В. Цветкова-Омеличева]. — М.: Просвещение, 2018. — 111 с.

Польза ежедневного чтения сказок для обучения в младшей школе

Крючкова Ирина Алексеевна, учитель начальных классов

МБОУ «Центр образования — средняя школа № 22» Старооскольского г. о. (Белгородская область)

Статья посвящена вопросам влияния регулярного чтения сказок на учебный процесс и личностное развитие детей младшего школьного возраста. В работе рассматриваются психологические, педагогические и когнитивные преимущества сказки как универсального инструмента обучения и воспитания ребенка. Особое внимание уделяется способности сказочных сюжетов развивать воображение, память, речь, мышление и нравственное сознание учащихся начальной школы.

Введение

Сказка занимает важное место в развитии ребенка с раннего детства. Многие педагоги и психологи считают её мощным инструментом для подготовки детей к учебной деятельности, успешной социализации и осмысленному восприятию мира. Для малышей школьный возраст является важным этапом перехода от игры к обучению, и правильно подобранные художественные тексты становятся мостиком между этими двумя важными периодами жизни ребёнка.

Великий русский просветитель К. Д. Ушинский рассказывал о сказках с таким восхищением, что включил их в свою педагогическую систему. Причину успеха сказок у детей Ушинский увидел в том, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют одним и тем же свойствам детской психологии. По мнению В. А. Сухомлинского, сказка, игра, фантастика — животворный источник детского мышления. Пять, десять раз ребенок может повторить одну и ту же сказку, и каждый раз открывает в ней что-то новое. Ребенок прекрасно знает, что в мире нет ни Бабы Яги, ни Царевны-лягушки, ни Кощея Бессмертного.

Но он воплощает добро и зло в этих образах и выражает свое личное отношение к добру и злу.

Основной задачей настоящего доклада является исследование положительного эффекта ежедневного чтения сказок на обучение и воспитание учеников начальных классов.

Задачи исследования: определить роль сказки в учебном процессе младших школьников; проанализировать влияние сказочного материала на интеллектуальные и психоэмоциональные качества детей; показать взаимосвязь художественного восприятия сказок и успешности учебного труда младших школьников.

Методы исследования включают теоретический анализ педагогических трудов и художественных исследований, проведение наблюдений и бесед с детьми, опрос педагогов и родителей.

Основная часть

Сказка как средство познания окружающего мира

Через волшебные миры сказок дети знакомятся с такими абстрактными категориями, как добро и зло, спра-

ведливость и несправедливость, смелость и трусость. Благодаря сюжетам и персонажам ребенок получает опыт социального поведения, учится различать хорошие поступки и плохие намерения.

Например, народные русские сказки «Колобок», «Морозко» учат маленьких читателей осознавать последствия своего выбора, ценить мудрость старших и действовать разумно.

Чтение сказок расширяет словарный запас ребенка и помогает развитию речи. Слушая сказку, ребенок знакомится с народным фольклором, запоминает пословицы и поговорки.

Развитие воображения и креативности

Постоянное погружение в фантастические события развивает фантазию и творческие способности ребенка. Дети начинают придумывать собственные продолжения историй, сочинять рассказы и рисовать иллюстрации к любимым сказкам. Это стимулирует интерес к творчеству и формирует позитивное отношение к процессу обучения. Ставя себя на место положительного героя, ребенок может вступить в бой с врагом при помощи волшебного меча или отправиться на Марс в ракете из сдвинутых стульев. Психологи говорят, что фантазия помогает ребенку в развитии интеллекта, поэтому фантазировать ребенку очень полезно.

Развитие воображения ребенка начинается с восприятия и осознания сюжетной линии и эмоционального контекста сказки, обсуждения нравственного урока, извлеченного из событийного содержания сказки. В этом плане у ребенка в процессе речевой деятельности проявляется воссоздающее воображение.

Исследования показывают, что регулярные занятия с элементами творчества улучшают успеваемость учеников в начальной школе и формируют уверенность в собственных силах.

Воспитание нравственных качеств

Эмоциональный отклик, возникающий при чтении сказок, укрепляет морально-нравственную позицию ребенка. Красота героев, победы добра над злом создают устойчивое представление о морали и этике, формируя положительную самооценку и стремление следовать достойным примерам.

Понимание мотиваций персонажей также учит критическому мышлению и рефлексии, позволяя детям анализировать поведение героев и сопоставлять его с собственным жизненным опытом.

Улучшение памяти и концентрации внимания

Ежедневное слушание сказок положительно сказывается на развитии долговременной и кратковременной памяти ребенка. Дети запоминают ключевые моменты сю-

жета, имена героев, последовательность действий, что тренирует способность удерживать внимание и концентрироваться на важном материале.

Практически доказано, что школьники, регулярно читавшие сказки дома и в классе, демонстрируют лучшие показатели усвоения новой информации, внимательнее выполняют задания учителя и легче усваивают материал уроков.

Практические выводы

Анализируя материалы исследований и собственный опыт наблюдения, можно утверждать следующее:

- ежедневное чтение сказок повышает познавательную активность младших школьников;
- участие в занятиях по рассказыванию сказок улучшает коммуникационные навыки и умение ясно выражать свои мысли;
- контакт с искусством обогащает внутренний мир ребенка, создавая основу для дальнейшего эстетического и творческого роста;
- постоянное обращение к лучшим образцам детской литературы поддерживает высокое качество обучения и благоприятствует гармоничному развитию личности ученика.

Заключение

Сказка для ребенка является не просто фантазией, но особой реальностью, помогающей установить для себя мир человеческих чувств, отношений, важнейших нравственных категорий, в дальнейшем — мир жизненных смыслов. Сказка выводит ребенка за рамки обыденной жизни и помогает преодолеть расстояние между житейскими и жизненными смыслами.

Этот внутренний переход возможен только тогда, когда содержание сказки прошло через сопереживание другому лицу.

Работа со сказками носит обучающий, воспитывающий, развивающий и даже лечебный характер (использование сказкотерапии при коррекционной работе с агрессивными детьми).

Сказка учит смелости, доброте и другим хорошим человеческим качествам, но делает это без скучных наставлений, просто показывает, что может произойти, если человек поступает не по совести.

Сказка развивает эстетическое чувство. Для нее характерно раскрытие прекрасного в природе и человеке, единство эстетического и морального начал, соединение реального и вымысла, яркая изобразительность.

В процессе работы со сказками у детей формируются универсальные учебные действия, а именно, умение самостоятельно работать с книгой, задавать вопросы, выдвигать гипотезы и аргументировать свой ответ. Совершенствуются коммуникативные навыки общения в парах, группах, развиваются внимание, память, речь,

логическое и образное мышление, повышается уровень познавательной активности и учебной мотивации, расширяется кругозор учащихся, воспитываются положительные качества характера на ярких и образных примерах.

Сказка — мощный инструмент, помогающий ребенку успешно пройти сложный путь адаптации к школьной среде. Мы убеждены, что включение чтения сказок в повседневную жизнь ребенка станет залогом успеха его будущей учебы и благополучного будущего.

Литература:

1. Бибко Н. С. Сказка приходит на урок. Начальная школа, — М.: Просвещение, 1996г., № 9, с.31–48
2. Гликман, И. З. Воспитатика. В 2-х ч. [Текст]: учебник / Гликман И. З. — М.: НИИ школьных технологий Ч. I: Теория и методика воспитания. — 2009. — 168 с.
3. Матвеева Е. И. Учим младшего школьника понимать текст. М.: 2005, 240 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев, 1997.
5. Филиппова Л. В., Филлипов Ю. В., Кольцова И. Н., Фирсова А. М. Сказка как источник творчества детей. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. — 288с.

Практические инициативы при планировании работы добровольческого (волонтерского) отряда в школе

Курбатова Надежда Николаевна, учитель математики
МБОУ Школа «Дневной пансион-84» г. о. Самара

В статье автор делится опытом успешной практики планирования работы волонтерского отряда в соответствии с направлениями проектной социально значимой деятельности.

Ключевые слова: волонтерство, социальное проектирование, эффективность, планирование.

Очень часто у организаторов волонтерского движения возникает вопрос: как наиболее эффективно, интересно и полезно построить, спланировать эту деятельность? Из опыта своей работы прихожу к выводу, что для формирования у детей и подростков гражданственности, нравственно-патриотических качеств, работу волонтерского отряда следует организовать через вовлечение учащихся в проектную социально значимую деятельность. Для этого содержание всех проводимых мероприятий осуществлять на основе целей и задач реализуемых проектов. Тем самым проекты и будут задавать основные направления (векторы) в деятельности отряда. Поясню эту мысль на примере нашего волонтерского отряда «Открытое сердце». Руководство деятельностью волонтерского отряда осуществляет совет отряда или актив. В совет отряда входят представители 11А, 8Б, 5Б классов. Именно эти классы составляют основу, ядро отряда, вовлекая в волонтерское движение учащихся других классов школы. Основные направления деятельности отряда: патриотическое, социальное, творческое и научно-исследовательское.

1. Патриотическая деятельность

1.1. В рамках патриотического проекта «Волонтерский спецназ»: оказание гуманитарной помощи участникам СВО; проведение встреч с участниками СВО, с руководителями сообществ по сбору гуманитарной помощи; проведение поэтического марафона на стихи самарских волонтеров;

1.2. В рамках проекта «Солидарность в действии»: оказание гуманитарной помощи и укрепление связей с жителями освобожденных территорий;

1.3. В рамках проекта «Память: 1941–1945»: в течение учебного года собрать материалы по участию в ВОВ членов семей учащихся 5Б класса. После соответствующей обработки, подготовки фона, дизайна, программ, монтажа, осуществить создание и выпуск 3-го фильма «Бессмертный полк «Дневногo пансионa»»;

1.4. В рамках проекта «Память: 1941–1945»: провести цикл мероприятий, посвященных 80-й годовщине со дня снятия блокады Ленинграда (фотовыставки в зале Боевой Славы, конкурсы стихов поэтов-блокадников, литературные чтения, уроки мужества силами волонтеров в каждом классе, литературно-музыкальные композиции, исторические квесты, конкурсы рисунков, брейн-ринги, минуты молчания);

2. Социальная деятельность

2.1. В рамках проекта «Дарю добро»: оказание адресной помощи детям с ОВЗ и детям-сиротам Самарского пансионата для детей-инвалидов (ул. Нагорная, 15); подготовка и проведение для них концертных программ; выставок рисунков, проведение мастер-классов; экологических десантов для уборки территории.

2.2. В рамках проекта «Дай руку, малыш!»: проведение познавательных-развивающих уроков, викторин по ПДД, по ОБЖ, спортивных состязаний, выставок работ учащихся ДП-84 краеведческой направленности, подготовка и проведение кукольных спектаклей для воспитанников детского сада № 333.

3. Творческая и научно-исследовательская деятельность

3.1. Организация и проведение акций, проектов, мероприятий;

3.2. Подготовка информационных стендов, бейджиков, Листовок, Боевых листов, газет, участие в конкурсах и конференциях, планируемых Департаментом образования Самары и МОиНСО по вопросам социальной и нравственно-патриотической направленности, например, «Георгиевские чтения», «Я — исследователь», «Королевские чтения», «Взлет», «Поволжские чтения», «Новое поколение», «Большие вызовы», «Славянские чтения» и др..

План мероприятий добровольческого отряда «Открытое сердце» на 202*-202* уч. г.

№ п/п	Мероприятие	Время проведения	Ответственные
1	Составление плана работы волонтерского отряда на 202* — 202* учебный год	Сентябрь	Руководитель волонтерского отряда ФИО
2	Беседы с учащимися 5-х классов об истории волонтерства, о целях, задачах, об особенностях содержания волонтерской работы на современном этапе,	Сентябрь	Руководитель волонтерского отряда
3	Выборы актива отряда	Сентябрь	Руководитель волонтерского отряда ФИО
4	День солидарности в борьбе с терроризмом «Мы помним Беслан»	Сентябрь	Руководитель волонтерского отряда. Актив ДО
5	Проведение акции в рамках проекта «Дарю добро»: подарки, концертная программа	Сентябрь	Рук. волонтерского отряда, учащиеся и кл.р. 11А, 8Б классов и ЦДТ «Гармония Детства»
6	Посвящение в добровольцы (волонтеры)	Октябрь-ноябрь	Руководитель волонтерского отряда. Актив ДО
7	Подготовка гуманитарной помощи в рамках проекта «Волонтерский спецназ». Акция «Надежный тыл — первый шаг к Победе». Акция «С Новым годом от нашей семьи». Отправка с конвоем посылок на Новый год.	Ноябрь-Декабрь	Руководитель волонтерского отряда. ДО «Открытое сердце», родители, кл.р.
8	Подготовка гуманитарной помощи в рамках проекта «Солидарность в действии». Акция «Пока мы едины, мы непобедимы». Отправка с конвоем посылок на Новый год в С*****О.	Ноябрь-Декабрь	Руководитель волонтерского отряда. ДО «Открытое сердце», родители, кл.р.
9	Акция «Нет тебя дороже, мама!»	Ноябрь	Руководитель волонтерского отряда. Актив ДО
10	Международный день инвалидов. Акция «По зову сердца». Посещение детей-инвалидов в Самарском пансионате.	Декабрь	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 5Б, 8Б классов и ЦДТ «Гармония Детства»
11	Подготовка мероприятий к празднованию 80-й годовщины снятия блокады в рамках проекта «Память: 1941–1945».	Декабрь-Январь	Руководитель волонтерского отряда. Актив ДО
12	Подготовка информационных стендов к празднованию 80-й годовщины снятия блокады в рамках проекта «Память: 1941–1945».	Декабрь-Январь	Руководитель волонтерского отряда. Актив ДО
13	Уроки воинской славы, посвященные «Дню Героев Отечества».	Декабрь	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 11А, 8Б классов

№ п/п	Мероприятие	Время проведения	Ответственные
14	Подготовка материалов по участникам ВОв в семье в рамках проекта «Память: 1941–1945».	Сентябрь–март	Руководитель волонтерского отряда. Актив Д0, 5Б класс, кл.р.
15	Подготовка кукольного спектакля в рамках проекта «Дай руку, малыш», а также учебно-познавательных уроков и др. мероприятий.	Ноябрь–Декабрь	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 5Б, 8Б классов
16	<i>Неделя героической летописи к 80-летию снятия блокады.</i> Мероприятия по отдельному плану в рамках проекта «Память: 1941–1945».	11–28.01.2024	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 11А, 5Б, 8Б классов, кл.р.
17	Подготовка гуманитарной помощи в рамках проекта «Волонтерский спецназ». Акция «Посылка солдату». Отправка с конвоем посылок к Дню Защитника Отечества.	Февраль	Руководитель волонтерского отряда. Д0 «Открытое сердце», родители, кл.р.
18	Изготовление поделок для проведения благотворительной ярмарки в рамках проекта «Волонтерский спецназ».	Ноябрь–февраль	Руководитель волонтерского отряда, учитель технологии
19	Проведение учебно-познавательных уроков, кукольного спектакля и других мероприятий в рамках проекта «Дай руку, малыш».	Февраль	Руководитель волонтерского отряда. Д0 «Открытое сердце», кл.р.
20	Проведение благотворительной ярмарки «ЗА Победу»: на вырученные деньги (выкупают родители) покупаем маскировочную сеть и отправляем на СВО.	Март	Руководитель волонтерского отряда, учитель технологии, Д0 «Открытое сердце», родители, кл.р.
21	Поэтический марафон. Читаем стихи самарских волонтеров в рамках проекта «Волонтерский спецназ».	Март	Руководитель волонтерского отряда. Д0 «Открытое сердце», 5Б, 8Б, кл.р.
22	Монтаж фильма «Бессмертный полк «Дневного пансиона-84»» (выпуск 3) в рамках проекта «Память: 1941–1945».	Апрель	Руководитель волонтерского отряда. Д0 «Открытое сердце». Актив отряда
23	«Читаем стихи о войне ...». Всероссийская акция «Полк Победы» в областной юношеской библиотеке.	Апрель	Руководитель волонтерского отряда. Д0 «Открытое сердце»
24	Подготовка гуманитарной помощи в рамках проекта «Волонтерский спецназ». Акция «ЗА Победу». Отправка с конвоем посылок к 9 мая.	Апрель	Руководитель волонтерского отряда. Д0 «Открытое сердце», родители, кл.р.
25	Подготовка гуманитарной помощи в рамках проекта «Солидарность в действии». Акция «Мы — вместе». Отправка с конвоем посылок к 9 мая в С*****о.	Апрель	Руководитель волонтерского отряда. Актив Д0
26	Экологический десант в Самарском пансионате. Помощь в уборке территории.	Апрель–май	Руководитель волонтерского отряда. Актив Д0
27	Акция «Зажги свечу»	Май	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 11А класса
28	Акция «Возложение цветов»	Май	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 11А класса
29	Акция «Георгиевская ленточка»	Май	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 11А класса
30	Акция «Цветы к обелиску» (в селах)	Май	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 5Б, 8Б, 11А классов
31	Акция «Прощай, школа!»-посадим дерево на память, в подарок школе.	Май	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 11А класса, кл.р.
32	Акция «Пусть всегда будет мир!» конкурс рисунков на асфальте в честь Дня защиты детей.	1 июня	Руководитель волонтерского отряда, учащиеся 5 Б класса, кл. р.
33	Заключительное собрание. Подведение итогов. Вручение благодарственных писем детям, родителям.	Май	Руководитель волонтерского отряда.

Волонтерская деятельность, организуемая с помощью проектной деятельности, позволяет достичь планируемых результатов в реализации проектов, что подтверждают проводимые педагогические диагностики. Кроме того, сами добровольцы признают, что волонтерская деятельность содействует получению ими высоких результатов в учебно-исследовательской деятельности, содействует их личностному всестороннему развитию.

Литература:

1. Алексеева Г. Г. Методологические подходы к исследованию волонтерства // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018.
2. Ветренко Е. П. Инициативы волонтерского движения в образовательных учреждениях / Е. П. Ветренко, Ю. Ю. Нечаева // Концепции и практические подходы в работе добровольцев и волонтеров: материалы XVIII межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. Всерос. году добровольцев и волонтеров. — Старый Оскол, 2018.
3. Коваленко А. О. Организационно-управленческий и психолого-педагогический аспекты волонтерской деятельности / А. О. Коваленко, М. Н. Антоненко, В. В. Зотин // Аллея науки. — 2018.

Роль исторического просвещения в учебно-исследовательской деятельности учащихся как средство воспитания гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения

Курбатова Надежда Николаевна, учитель математики
МБОУ Школа «Дневной пансион-84» г. о. Самара

В статье автор исследует возможности учителя на современном этапе в вопросе воспитания гражданственности и патриотизма подрастающего поколения через историческое просвещение обучающихся, делится опытом интеграции исторического просвещения в учебно-исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, историческое просвещение, традиции, интеграция.

Анализ исследований и наблюдений показывает, что уровень подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся в современных условиях недостаточно высокий. В этом и заключается проблема: проблема воспитания у подрастающего поколения устойчивой гражданской позиции и патриотического отношения к Родине, родному краю. А ведь условий и средств для решения этой проблемы у учителя более чем предостаточно: это и уроки, и внеклассная работа по предмету, и исследовательская деятельность учащихся.

В отечественной науке дореволюционного периода проблеме патриотического воспитания посвящено много исследований. Самое глубокое развитие идеи патриотического воспитания получили в трудах Ушинского. К. Д. Ушинский был прав, придавая историческому просвещению в вопросе патриотического воспитания первостепенное значение, ведь «без знания прошлого невозможно понять смысл настоящего и цели будущего» (М. Горький).

И все-таки, любое воспитание, особенно патриотическое, преломляется через личность самого учителя. Для меня патриотическое воспитание — это возможность в совместной учебной или исследовательской деятельности, в диалоге передать учащимся свое отношение к Родине, гордости за нее, за великих людей прошлого и современности. Считаю, что необходимо интегрировать историческое просвещение в исследовательскую деятельность учащихся.

На уроке осуществить это можно посредством следующих факторов: исторические экскурсии, чтение отрывков из книг, через использование информационных стендов: ЖЗЛ, афоризмы, справки, через содержание задач; через творческие задания (кроссворды, викторины, турниры, конкурсы, игры, рефераты, презентации, моделирование, составление текстовых задач; кроссы; декады); через организацию ролевых, интегрированных уроков; через организацию проектной учебной деятельности по заданным темам.

В любом деле, особенно в педагогике воспитания, первостепенную роль играют **традиции**. В моей педагогической практике самый первый урок в году традиционно посвящен М. В. Ломоносову. В этом поможет книга Ярослава Голованова «Этюды об ученых». Нельзя оставить без внимания стихи Ломоносова, в частности, его Оду — завещание нам, потомкам, в которых так ярко звучит призыв к служению Отечеству, так ощущается вера Ломоносова в будущее поколение, в его безмерные возможности. Уверена, что каждый учащийся будет помнить, знать о Ломоносове, не сможет ни с кем его перепутать, а самое главное, — будет гордиться нашим соотечественником, его трудами, всей его жизнью ради науки, ради Отечества. А сколько можно рассказать о С. В. Ковалевской, Н. И. Лобачевском!

Но только ли имена математиков должны звучать в качестве объекта гордости за нашу великую Родину? Ко-

нечно, нет. В своей практике я стараюсь «привязать» математику к великим событиям, великим людям истории очень простым способом: большое количество математических определений, понятий использовать для составления **кроссворда**, ключевой фразой которого станет ответ на поставленный в работе вопрос. Например, полет первого человека в космос. Здесь можно говорить только о Гагарине, а можно — в целом о космосе: о Циолковском, о Королеве, об отряде космонавтов, о космонавтах-земляках, о международных экипажах, о женщинах-космонавтах, о собаках, побывавших в космосе и т. д..

Краеведение. Если космос и Ломоносов принадлежат всей нашей России, то краеведение поможет приблизить учащихся к осознанию понятия «малая родина», поможет найти объекты для гордости на родной земле. Так в результате подобной проектной деятельности, в кабинете появились такие замечательные объемные кроссворды, как «Дворец площади им. Кирова», «Обелиск Славы», «Самарский драматический театр», «Самарский этнографический музей» (костел), «Завод им. Мочалова», «Самолет» (памятник на ипподроме), «Колизей» и др., фестиваль «Их имена носят улицы нашего города» и др.

Уроки памяти. Особую ценность представляет тот творческий материал, который представляет собой подбор математических задач для уроков, содержание которых основано на цифрах истории, цифрах исторического прошлого нашей страны. Урок математики становится для детей не просто уроком, на котором нужно решать, вычислять и заучивать формулы и теоремы, а уроком, пробуждающем чувства сопричастности к истории своей страны, гордости и ответственности за ее будущее. Так появилась целая серия уроков, посвященных блокадному Ленинграду, технике (в частности, легендарным «катюшам») Великой Отечественной войны, партизанскому движению на этой войне.

В научно-исследовательской работе: математика должна быть действенной.

Огромный потенциал патриотической гордости содержат задачи математической статистики из серии **«Говорят цифры»**. Так появились работы, цифры в которых воспитывали школьников ничем не меньше, чем уроки истории или телепередачи, например, «Женщины в великой Отечественной войне», «Математики в Великой Отечественной войне». Патриотизм помогает не только сохранению исторической памяти, но и воспитанию бережного отношения к ее природным богатствам, любви к родному краю, к родной природе. Ни для кого не секрет, что про-

блемы экологии — самые значимые на сегодня. Поэтому патриотическое направление в экологическом аспекте выразилось в таких темах как «Парковые зоны Самары и Самарской области», «Защитим газоны» и т. д.

Каждая работа — это небольшое и большое исследование, и от этого еще ближе, еще любимее становятся те места, о которых идет речь. Еще больше хочется совершить благородных поступков по отношению к тому, что тебя окружает, что дает пищу твоему развитию, что помогает и защищает тебя в трудную минуту. Другими словами, еще больше хочется заботиться о своей Родине, а это желание и есть та самая любовь, которую и называют патриотическим чувством. И если вам это удалось, то патриотическое воспитание на уроках математики состоялось.

Это и глубокое изучение истории бывшего Авиационного завода, завода «Прогресс», связи близких родственников с заводом, их деятельностью в годы войны, в мирное время. Все это, равно как и тема истории семьи, тема войны становится близкой для учащегося, он начинает гордиться трудом своей семьи, своими домочадцами, ценить их вклад на благо Родины. Выбор тем краеведческого содержания помог учащимся лучше узнать историю малой родины, приобрести практические навыки, продолжить обучение на родной земле, стать преемником семейной династии. Все работы характеризуются патриотическим содержанием, среди них такие как «Символ города, символ Победы», «Самарский драматический театр», «Самарский театр оперы и балета», «Дом, в котором я живу» и многие другие. В этом году работа посвящена истории создания ракеты «Гирд-10», первой из ракет на жидком топливе. Не забыты и великие люди Самары, им посвящены следующие работы: «Тихон-чудотворец из самарской глубинки», «История математики в Самаре. Олимпийские страсти Владимира Андреевича Курова». Само выступление учащегося на конференции — это уже проявление его гражданской позиции.

В заключение хотелось бы сказать, без чего невозможно привить даже крошечные ростки патриотизма. Ничего не сможет сделать тот учитель, который сам не является патриотом своей Родины, у которого его собственное мнение вслух расходится с теми мыслями, которые он имеет на самом деле. Если он сам не пропитан этим духом патриотизма, то и убедить учащихся в своей правоте не сможет, и рассказать так, чтобы за душу взяло, не сможет, и даже прочитать стихотворение, чтобы глаза у каждого загорелись, не получится. Для того, чтобы все получилось, учителю самому любить, самому чувствовать надо.

Литература:

1. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. — М.: Академический проект, 2004.
2. Савенков А. И. Методика исследовательского изучения младших школьников. — 5-е изд. — Самара: Издательский дом «Федоров», 2015.
3. Ярошенко С. Н. Активные методы обучения как интегративный фактор повышения мотивации учебной деятельности студентов// Вестник ОГУ, 2005.

4. Курбатова Н. Н. Учебно-исследовательская деятельность как средство формирования ценностно-патриотических ориентаций учащихся // Ресурс успеха: методический альманах. — 2025. — № 2(35). То же [Электронный ресурс]: [https://almanah-samara.ru/files/2025/vypusk35/2025-2\(35\)_15-31.pdf](https://almanah-samara.ru/files/2025/vypusk35/2025-2(35)_15-31.pdf)

Роль творческих заданий при изучении биологии

Монастырская Татьяна Александровна, учитель химии и биологии;

Недобойко Иван Андреевич, учитель химии и биологии

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Белгорода имени Героя Советского Союза Вальдемара Сергеевича Шаландина

Статья посвящена значению творческих заданий в образовательном процессе по биологии. В ней рассматривается важность включения творческих методов обучения для повышения интереса учащихся к предмету и улучшения усвоения материала. Авторы приходят к выводу, что использование творческих заданий является эффективным средством повышения качества образования по биологии, и призывают педагогов шире применять подобные практики в своем преподавательском опыте.

Ключевые слова: образовательный процесс, преподавание биологии, творческие задания.

Современное российское общество, как никогда нуждается в подготовке выпускников школы как творческих личностей, способных к самостоятельной жизни. В третьем десятилетии XXI века развитию творческих способностей у обучающихся уделяется большое внимание в системе российского образования [1, с. 5].

Креативность, способность к творчеству признана одной из важнейших компетенций XXI века в рекомендациях ЮНЕСКО [2, с. 12]. В соответствии с этим трендом и миссией общего биологического образования актуализируется проблема развития творческих способностей у обучающихся в биологическом образовании.

Поэтому к приоритетным задачам теории и методики обучения и воспитания биологии, школьного биологического образования относятся проблемы формирования и развития творческих личностей, готовых к саморазвитию, самообразованию, восприятию инновационных идей, к созданию в будущем собственных инновационных проектов и творческих продуктов в разных сферах индивидуальной и общественной деятельности [3, с. 44].

Творческие задания занимают особое место в образовательном процессе, особенно при изучении такой дисциплины, как биология. Биология — это наука о живой природе, и изучение её требует не только теоретических знаний, но и способности к анализу, сравнению и применению этих знаний в повседневной жизни. Творческие задания становятся отличным инструментом для формирования таких компетенций, а также для развития интереса к предмету [4, с. 32].

Почему творческие задания важны?

1. Развитие критического мышления

Творческие задания стимулируют учащихся думать самостоятельно, выдвигать гипотезы, анализировать факты и делать выводы. Это позволяет им глубже понимать биологические процессы и их значимость.

2. Улучшение памяти и восприятия

Когда учащиеся работают над творческими проектами, они активно используют визуальную, аудиальную и кинестическую память, что способствует лучшему усвоению материала. Например, создание плакатов, схем или видеопрезентаций помогает связать абстрактные понятия с конкретными образами и примерами.

3. Индивидуализация учебного процесса

Каждый школьник имеет уникальные интересы и способности. Творческие задания предоставляют возможность проявить индивидуальные таланты и увлечения, что мотивирует учащихся и повышает их заинтересованность в предмете.

4. Укрепление междисциплинарных связей

Многие творческие проекты включают элементы из других дисциплин, таких как искусство, литература, математика и экология. Это помогает школьникам увидеть биологию в контексте других наук и расширяет их кругозор.

5. Формирование исследовательских навыков

Выполнение творческих проектов часто включает сбор информации, проведение мини-исследований и анализ полученных данных. Это развивает навыки научного поиска и анализа, необходимые для будущих ученых.

Примеры творческих заданий

1. Создание инфографики

Обучающие могут разрабатывать инфографику, объясняющую сложный биологический процесс, например, фотосинтез или клеточное деление. Инфографика сочетает текстовую информацию с изображениями, графиками и диаграммами, что делает её наглядной и доступной для понимания. Наряду с инфографикой учащиеся изготавливают постеры и комиксы на определенные темы, которые потом защищают на уроках [1, с. 15].

2. Разработка мультимедийного проекта

Видеопрезентации, анимации или интерактивные карты могут быть использованы для демонстрации биологических процессов. Например, ученики могут создать анимацию, показывающую цикл развития насекомого или этапы эволюции вида.

3. Проектирование экологической тропы

Учащиеся могут разработать маршрут экологической тропы, включающий остановки с информацией о местных видах растений и животных, их роли в экосистеме и мерах по охране природы. Это задание учит сотрудничеству и практическому применению знаний.

4. Организация дебатов

Дебаты на темы, касающиеся актуальных биологических вопросов, таких как генетическая модификация организмов или сохранение биоразнообразия, помогают развивать коммуникативные навыки и формируют умение аргументированно отстаивать свою точку зрения. Данный вид заданий, конечно предполагает для более старших обучающихся

4. Исследование местных экосистем

Полевые исследования и наблюдения за местной флорой и фауной позволяют школьникам познакомиться с биологией в естественной среде обитания. Они могут собирать образцы, вести дневник наблюдений и делать выводы о состоянии экосистемы [5, с. 21].

Выполнение творческих заданий способствует приобретению школьниками разнообразных умений и навыков:

- планировать и проводить эксперименты;
- использовать мобильные устройства, сеть интернет, компьютер;
- строить аналогии;
- поиска информации;
- анализа фото- и видеоматериалов, рисунков, схем.

Творческие задания при изучении биологии создают уникальную среду для развития когнитивных способностей, исследовательского мышления и эмоциональной вовлечённости учащихся. Они способствуют более глубокому пониманию предмета и формируют интерес к науке в целом. Включая такие задания в учебный процесс, педагоги обеспечивают всестороннее развитие личности и готовят студентов к будущему, где креативность и умение решать нестандартные задачи станут ключевыми качествами.

Литература:

1. Альтшуллер Г. С. Дерзкие формулы творчества / Г. С. Альтшуллер // Дерзкие формулы творчества / Сост. А. Б. Селюцкий. — Петрозаводск: Карелия, 1987. -270с. — С. 14–81
2. Андреева Н. Д. Методика обучения биологии в современной школе / Н. Д. Андреева, И. Ю. Азизова // Учебник и практикум. — М.: Юрайт, 2019. -300с.

3. Архипова И. В. Творчество как мера активности / И. В. Архипова // Психологические механизмы регуляции активности личности: Сборник научных трудов. — Ч.1 — Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2001. — С. 69–78.
4. Богоявленская А. Е. Активные формы и методы обучения биологии: Растения / А. Е. Богоявленская. — М.: Просвещение, 1996. — 196с. — С. 184 -196.
5. Бухвалов В. А. Творческое обучение биологии / В. А. Бухвалов. — Рига: Респуб. ин-т усовершен. учителей МНО ЛССР, 1989. — 32 с.

Формирование функциональной грамотности у младших школьников во внеурочной деятельности

Новодережкина Татьяна Николаевна, учитель начальных классов
МАОУ «СОШ № 5 «Научно-технологический центр имени И. В. Мичурина» (Тамбовская область)

Ключевые слова: функциональная грамотность, внеурочная деятельность.

Функциональная грамотность — способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия, функциональная грамотность — есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде.

ФГОС третьего поколения определяют функциональную грамотность как способность решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. Иными словами, ученики должны понимать, как изучаемые предметы помогают найти профессию и место в жизни.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) определяет актуальность понятия «функциональная грамотность», основу которой составляет умение ставить и изменять цели и задачи своей деятельности, планировать, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе, действовать в ситуации неопределенности.

Цель современного образования в начальной школе — формирование функциональной грамотности.

Главной задачей педагога является помощь в становлении личности ребенка, создание для этого благоприятной среды, для успешного формирования функциональной грамотности.

Функциональная грамотность включает в себя:

- читательскую грамотность;
- математическую грамотность;

- естественнонаучную грамотность;
- финансовую грамотность;
- глобальные компетенции;
- креативное мышление.

Базовым навыком функциональной грамотности является **читательская грамотность**. В современном обществе умение работать с информацией (читать, прежде всего) становится обязательным условием успешности.

Основные виды **читательской** функциональной грамотности:

- **коммуникативная** грамотность -

1) свободное владение всеми видами речевой деятельности;

2) способность адекватно понимать чужую устную и письменную речь;

3) самостоятельно выражать свои мысли в устной и письменной речи, а также компьютерной, которая совмещает признаки устной и письменной форм речи;

- **информационная** грамотность -

1) умение осуществлять поиск информации в учебниках и в справочной литературе, извлекать информацию из Интернета и компакт-дисков учебного содержания, а также из других различных источников, перерабатывать и систематизировать информацию и представлять ее разными способами;

- **деятельностная** грамотность -

1) это проявление организационных умений (регулятивные УУД) и навыков, а именно способности ставить и словесно формулировать цель деятельности, планировать и при необходимости изменять ее, словесно аргументируя эти изменения, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию.

Математическая грамотность — способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так,

чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину.

Основные виды **математической** функциональной грамотности: это способность учащихся:

- распознавать проблемы, возникающие в окружающей действительности и которые можно решить средствами математики;
- формулировать эти проблемы на языке математики;
- решать эти проблемы, используя математические факты и методы;
- анализировать использованные методы решения;
- интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы;
- формулировать и записывать результаты решения.

Естественнонаучная грамотность — способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для распознавания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественнонаучной проблематикой.

Финансовая грамотность — совокупность знаний, навыков и установок в сфере финансового поведения человека, ведущих к улучшению благосостояния и качества жизни. Одной из важнейших потребностей современной школы является воспитание личности с развитым экономическим мышлением.

Структура **финансовой** грамотности включает в себя четыре ключевые области:

- деньги и сделки,
- планирование и управление финансами,
- риск и вознаграждения,
- финансовый ландшафт.

Глобальные компетенции — это способность критически рассматривать с различных точек зрения проблемы глобального характера и межкультурного взаимодействия; осознать, как культурные, религиозные, политические, расовые и иные различия могут оказывать влияние на восприятие, суждения и взгляды — наши собственные и других людей; вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с другими людьми на основе разделяемого всеми уважения к человеческому достоинству.

Креативное мышление — компонент функциональной грамотности, под которым понимают умение человека использовать свое воображение для выработки и совершенствования идей, формирования нового знания, решения задач, с которыми он не сталкивался раньше.

Занятия внеурочной деятельностью способствуют формированию функциональной грамотности обучающихся.

Для развития функциональной грамотности во внеурочной деятельности применяют:

- проблемное обучение;
- кейс- метод;

- квесты;
- здоровьесберегающие технологии;
- информационно-коммуникативные технологии;
- проектно-исследовательскую деятельность;
- групповую работу;
- игровую работу;
- творческие задания;
- тестовые задания;
- практическую работу;
- ролевые и деловые игры.

Учащимся интересны занятия -экскурсии, «круглые столы», конференции, соревнования, поисковые и научные исследования, конкурсы, лингвистические, литературные, математические «бои», викторины, формы занятий, имитирующие публичные формы общения: аукционы, дискуссии, телепередачи, телемосты, диалоги, «живые газеты», устные журналы.

Для формирования навыков функциональной грамотности можно использовать различные ресурсы:

- Задания на платформе Учи.ру
- Функциональная грамотность. ONLINE тренажеры.
- Электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности <https://fg.reshe.edu.ru/>
- Мультфильмы:
- «Смешарики» под названием «Азбука финансовой грамотности»;
- «Фиксики»;
- «Азбука денег. Уроки тётушки Совы».
- На уроках и во внеурочной деятельности можно предложить обучающимся следующие задания, которые способствуют развитию функциональной грамотности ребенка:

1) представьте число 100 в виде суммы трех или четырех слагаемых. Составьте и запишите примеры: $...+...+...=100$ или $...+...+...+...=100$;

2) Для украшения новогодней елки мама купила 10 шаров и 15 других стеклянных игрушек. Стали вешать игрушки на елку. 3 игрушки разбились. Сколько игрушек повесили на елку? Решите задачу тремя способами.

3) Узнай в магазине цены на некоторые продукты. Скопируй таблицу и полученные сведения занеси в нее.

Товар	Количество	Цена
Молоко	1 пакет	
Кефир	1 пакет	
Масло	1 пачка	
Яйца	1 десяток	
Сыр	1 кг	
Печенье	1 пачка	
Конфеты	1 коробка	

Используя данные таблицы, ответь на вопросы.

Что дороже: пакет молока или пакет кефира; десяток яиц или пачка масла?

Что дешевле: коробка конфет или пачка печенья; килограмм сыра или коробка конфет?

Сколько надо заплатить за покупку, если в нее входят: 2 пакета молока, пачка масла, 2 десятка яиц, 200г сыра и коробка конфет?

– В пятницу картофель продавали на рынке по цене 12 р. за килограмм. В субботу и воскресенье его стали продавать по цене 9р. За килограмм. Сколько рублей можно сэкономить, купив 5кг картофеля в выходной день?

– У Коли три друга: Петя, Серёжа и Ваня. На Новый год он решил подарить одному из них мяч, а остальным – по машинке. Сколькими способами Коля может это сделать?

– После повышения цены на помидоры на 15 р. за килограмм они стали стоить 45 р. за килограмм. Сколько килограммов помидоров можно было купить на 90 р. до повышения и сколько – после повышения цены?

– Прочитайте внимательно слова: столб, столбы, сады, уют, груз, этаж, этажи, голубь, мороз, подружка, ширина, грядка, пичужка, дорожка, сладкий, завтра. Подчеркните те буквы, которые при письме надо проверять.

– Составьте небольшой текст, используя эти слова: зима, мороз, сугроб, снеговик, нос, морковь, крепость, снежки. Пользуйтесь орфографическим словарем. Озаглавьте текст.

– Опишите сегодняшнее утро. Используйте в каждом предложении имя прилагательное.

– Прочитайте внимательно слова: смелость, уверенность, находчивость, приветливость, доброта, вежливость, отзывчивость, любознательность, наблюдательность, внимательность, трудолюбие, настойчивость, аккуратность, честность, терпеливость. Подчеркните синим цветом те качества человека, которые ты особенно ценишь в людях. Подчеркните зеленым цветом только 5 самых важных твоих качеств.

– Часть класса отправляется в зоопарк, а часть – в театр. Перед вами билет. Внимательно изучите информацию на билете. О чем нам может рассказать обычный билет в театр или зоопарк?

– **«Главное. Стороны. Скрытая».** Это упражнение поможет разобраться в содержании проблемы, выделить

главные, второстепенные и скрытые стороны истории. Найдите историю, мультфильм, произведение искусства или любую интересную для вас тему, а затем ответьте на вопросы:

Главное. Что главное в этой истории, идее, проблеме? Выделите главных героев истории, если они есть. Что с ними происходит? Как они помогают понять основную идею?

Стороны. А есть ли какая-то дополнительная история или информация, которая остается в стороне? Есть ли второстепенные персонажи в истории? Какие события и действия происходят с ними?

Скрытое. Что от нас скрыто? Есть ли что-то, что нам непонятно? Что-то, что мы не сразу видим или понимаем?

Попробуйте понять, что автор истории или произведения хочет донести? Есть ли там подтемы? А вы точно разобрались, в чем была главная тема?

— **«Вижу. Думаю. Удивляюсь».** Это упражнение помогает не спешить с выводами и учиться интерпретировать и анализировать. Выберите произведение искусства или любой предмет, на который вы можете непосредственно смотреть. Исследуйте его, отвечая по очереди на вопросы: Что вы видите? На этом этапе мы учимся делать наблюдения;

Что вы думаете о своих наблюдениях? Что означает то, что вы увидели? На этом этапе учимся интерпретировать наблюдения;

Что вас удивляет в этом произведении? Что интересно узнать? На этом этапе думаем о том, как можем продолжить исследование темы.

Таким образом, деятельность, направленная на формирование функциональной грамотности младших школьников во внеурочной деятельности, может быть организована с использованием различных методов и технологий с применением различных образовательных ресурсов, приемов и заданий. Данные занятия способствуют формированию успешной личности каждого ученика, развитию функциональной грамотности, эмоциональному, творческому и интеллектуальному развитию учащегося.

Литература:

1. Развитие функциональной грамотности обучающихся начальной школы: методическое пособие для педагогов / Под общей редакцией Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной, О. А. Смагиной, Е. А. Зайцевой. — Самара: СИПКРО, 2019.
2. <https://mel.fm/blog/anastasiya-andreyeva5/3827-5-uprazhneny-dlya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-instruktsii-s-kartinkami-ponyatnymi-dazhe-detyam>
3. <https://urok.1sept.ru/articles/693229>
4. <https://znano.ru/media/kreativnoe-myshlenie-v-ramkah-funktsionalnoj-gramotnosti-shkolnikov-2656599>
5. <https://web.telegram.org/k/#@funkgram2022>
6. Новодережкина, Т. Н. Формирование функциональной грамотности младших школьников во внеурочной деятельности / Т. Н. Новодережкина. — Текст : электронный // Инфоурок : [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/iz-opyta-raboty-statya-formirovanie-funktsionalnoj-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-vo-vneurochnoj-deyatelnosti-6830369.html?history=21&pfid=1&sample=12&ref=0> (дата обращения: 10.08.2025).

Влияние конструирования на развитие творчества ребёнка-дошкольника

Переверзева Анастасия Сергеевна, педагог дополнительного образования;

Петрова Ирина Сергеевна, педагог дополнительного образования;

Жидких Анастасия Владимировна, педагог дополнительного образования;

Овчеренко Валерия Сергеевна, педагог дополнительного образования

МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» г. Старый Оскол (Белгородская область)

Темникова Светлана Николаевна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 40 «Золотая рыбка» г. Старый Оскол (Белгородская область)

В статье автор исследует влияние конструирования на развитие творческих навыков у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: конструирование, дошкольники, игровая деятельность, творческие способности, развитие творчества, креативность.

Конструирование — одна из важных форм игровой деятельности дошкольника, которая способствует формированию не только технических и моторных навыков, но и развивает познавательные, коммуникативные и творческие способности. В современном обществе, ориентированном на инновации и креативность, роль конструкторской деятельности приобретает особое значение для гармоничного развития личности ребенка [2].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью определить, как именно процесс конструирования влияет на развитие творческих способностей детей дошкольного возраста, и какие педагогические стратегии способствуют максимальному раскрытию творческого потенциала в ходе конструкторской деятельности. Важность этой темы подтверждается ростом внимания к инновационным подходам в дошкольном образовании, направленным на развитие креативности, самостоятельности и критического мышления.

Целью данной работы является проведение исследования влияния конструирования на развитие творческих навыков у детей дошкольного возраста. В рамках исследования предполагается анализ теоретических аспектов, а также практическая проверка гипотезы о положительном влиянии конструкторской деятельности на развитие творчества у детей.

Конструирование, как активная творческая деятельность, представляет собой мощный инструмент формирования этих навыков. В дошкольном возрасте закрепляются основы мышления, развиваются фантазия, воображение и умение находить нестандартные решения [1].

Влияние конструирования на развитие творчества изучается в рамках педагогической психологии и дидактики. На сегодняшний день большинство исследований подтверждает, что деятельность по конструированию способствует развитию креативности, формированию технических навыков и расширяет кругозор ребенка. Тем не менее, остаются недостаточно изученными вопросы о том, как именно организовать эту деятельность, какие материалы и методы наиболее эффективны, а также каким образом интегрировать конструкторскую деятельность в общий образовательный процесс.

Исследование актуально для педагогов, психологов, родителей и разработчиков программ дошкольного образования, поскольку помогает сформировать научно обоснованные рекомендации по использованию конструирования как средства развития творчества детей.

Конструирование — это целенаправленная деятельность, связанная с созданием предметных моделей из различных материалов (картон, дерево, пластилин, конструкторы и другие). В психологической литературе оно рассматривается как деятельность, стимулирующая развитие технического мышления, воображения, пространственного восприятия.

Особенности конструирования у дошкольников связаны с их возрастной стадией: у детей этого возраста наблюдается склонность к активному экспериментированию, импровизации, выраженной фантазии. В дошкольном возрасте формируются основы мелкой моторики, сенсомоторное восприятие и первые технические навыки [3].

Теории развития творчества выделяют ряд факторов, способствующих его формированию, среди которых: мотивация, воображение, свобода выбора, поддержка со стороны воспитателей и родителей. Психологи отмечают, что деятельность, связанная с созданием новых предметов и решений, стимулирует развитие абстрактного мышления, инициативности и уверенности в собственных силах.

Научные исследования подтверждают, что конструкторская деятельность способствует развитию таких когнитивных процессов как внимание, память, мышление, восприятие. Она помогает формировать умение планировать, систематизировать деятельность, преодолевать трудности и рисковать. Личностные характеристики, такие как самоуверенность, целеустремленность и коммуникативные навыки, также получают развитие благодаря совместной конструкторской деятельности в группе [2].

Современные педагогические методы предусматривают использование разнообразных материалов и технологий: карточных конструкций, строительных наборов, бумаги, пластилина, природных материалов. Важным является создание стимулирующей среды, предоставление

свободы выбора и поощрение экспериментирования. Важными аспектами являются организация совместной проектной деятельности, поэтапное развитие навыков и мотивации, внедрение игровой ситуации, где ребенок может реализовать свои идеи [4].

В рамках исследовательской работы, мы поставили перед собой цель: определить влияние конструирования как формы игровой деятельности на развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста.

Гипотеза: Регулярная деятельность по конструированию способствует повышению уровня креативности, социальной инициативы и мотивации к самостоятельному творчеству у детей дошкольного возраста.

Методы исследования:

- Наблюдение за детьми во время конструкторской деятельности
- Психологические тесты на оценку уровня творческих способностей
- Анкетирование педагогов и родителей
- Анализ продукции детей и их самопрезентаций
- Экспериментальный метод — внедрение программы по стимулированию конструирования в группе и оценка результатов

Проведение исследования предполагает работу с двумя группами детей.

Контрольная группа: занимается традиционной деятельностью без особого акцента на конструирование.

Экспериментальная группа: включает регулярные занятия по конструированию с использованием различных материалов.

Объем исследования — 2 месяца. В течение этого времени проводились систематические занятия, наблюдения и оценка результативности.

Литература:

1. Гоголева В. Г. Игры и упражнения для развития конструктивного и логического мышления у детей 4–7 лет. — СПб.: Детство-пресс, 2010.
2. Давидчук А. Н. Конструктивное творчество дошкольника. Пособие для воспитателя. — М.: Просвещение, 1993.
3. Дятлова Н. В. Развитие конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста. — Молодой ученый. — 2016. — № 14. — С. 536–537. — URL: <https://moluch.ru/archive/118/32529/>
4. Парамонова Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. — М.: Дошкольное образование. — 2008. — № 17.
5. Шайдурова Н. В. Развитие ребёнка в конструктивной деятельности. Справочное пособие. — М.: Сфера. — 2008.

На основе собранных данных выявлено:

- Значительное увеличение проявлений креативных идей у детей экспериментальной группы
- Улучшение навыков планирования, саморегуляции и коммуникации
- Развитие воображения и технического мышления
- Повышение мотивации к творческому действию, самостоятельности и инициативности

Это подтверждает гипотезу о положительном влиянии конструирования на развитие творчества. Важно отметить, что систематическая деятельность и создание стимулирующей среды играют ключевую роль.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Конструирование является эффективным средством развития творческих способностей у детей дошкольного возраста.
2. Регулярная деятельность по конструированию способствует развитию воображения, технического мышления, инициативности и самостоятельности.
3. Важным условием успешного развития творчества является создание поддерживающей и стимулирующей среды, включающей разнообразные материалы и свободный выбор задач.
4. Интеграция конструкторской деятельности в образовательный процесс должна быть систематической, целенаправленной и сопровождаться педагогическим контролем.

Применение результатов исследования может быть использовано педагогами для разработки программ развития творческих умений детей дошкольного возраста, а также для повышения эффективности работы с младшими школьниками.

Формирование эмоционального интеллекта у учащихся: роль учителя

Перфильева Полина Андреевна, студент

Научный руководитель: Маркова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В данной статье автор рассматривает роль учителя в формировании эмоционального интеллекта у учащихся, анализирует методы и подходы, которые могут быть использованы в образовательном процессе для развития этой важной

составляющей личности. В статье также рассматриваются проблемы и вызовы, с которыми сталкиваются педагоги, а также практические рекомендации для успешного внедрения психоэмоциональных технологий в школьную практику.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, учащиеся, учитель, эмоциональная компетентность, эмпатия, социальные навыки, педагогическая деятельность, развитие личности.

Современная образовательная система ориентируется не только на академические знания, но и на всестороннее развитие личности учащихся, включая эмоциональную сферу. Эмоциональный интеллект (ЭИ), в отличие от традиционного академического интеллекта, включает в себя способность распознавать, понимать и регулировать свои эмоции, а также эффективно взаимодействовать с другими людьми. Эмоциональная компетентность играет важную роль в социальной адаптации учащихся, их способности работать в команде, разрешать конфликты и поддерживать гармоничные межличностные отношения. В связи с этим задача формирования ЭИ у школьников становится одной из приоритетных в современном образовании. Роль учителя в этом процессе трудно переоценить, поскольку именно педагог является не только носителем знаний, но и моделирует для учащихся различные способы взаимодействия с эмоциями, учит их правильному отношению к себе и окружающим.

Формирование эмоционального интеллекта у учащихся требует комплексного подхода, который включает в себя как обучение основам эмоциональной грамотности, так и развитие личных качеств, таких как саморегуляция, эмпатия, способность к конструктивной коммуникации. Эмоциональный интеллект влияет на способность учащихся к принятию решений, разрешению конфликтов и успешному взаимодействию с окружающими. В этом контексте учитель становится не только источником знаний, но и важным ориентиром, который помогает детям осознать свои эмоции, управлять ими и развивать позитивные отношения с окружающими.

Одной из важнейших задач учителя является создание благоприятной эмоциональной атмосферы в классе, которая способствует развитию эмоционального интеллекта учащихся. Это включает в себя формирование доверительных отношений между учителем и учащимися, создание пространства, в котором дети чувствуют себя безопасно и уверенно. Педагог должен быть готов воспринимать эмоции детей как важный сигнал, учить их понимать и выражать свои чувства адекватно, а также развивать умение слушать и учитывать эмоции других людей. Эмоциональное состояние ребенка напрямую влияет на его способность к обучению, а поддерживающая, эмпатичная атмосфера в классе способствует лучшему усвоению материала и развитию коммуникативных навыков.

Кроме того, учитель играет ключевую роль в обучении детей навыкам саморегуляции. Способность контролировать свои эмоции и адекватно реагировать на стрессовые или конфликтные ситуации важна как для учебного процесса, так и для социальной жизни. Важно, чтобы учитель не только учил детей техникам саморегуляции, но и сам

был примером для подражания в этом отношении. Педагог должен демонстрировать спокойствие, уравновешенность и уважение к чувствам учащихся, чтобы дети могли перенимать эти качества и применять их в своей жизни. Также важным аспектом является развитие эмпатии у учащихся, то есть способности понимать и сочувствовать чувствам других людей. Эмпатия способствует развитию социальных навыков, помогает детям научиться работать в команде, решать конфликты мирным путем и строить гармоничные отношения в обществе.

Методы и подходы, которые учитель может использовать для формирования эмоционального интеллекта у учащихся, включают в себя различные упражнения, игры и задания, направленные на развитие самосознания, саморегуляции и эмпатии. Например, учителя могут использовать технику «дневник эмоций», в котором учащиеся записывают свои переживания, что помогает им осознавать и анализировать свои чувства. Также полезными являются ролевые игры, которые учат детей взаимодействовать в различных социальных ситуациях, анализировать эмоции и реакции других людей. Важным инструментом в этом процессе является также работа с художественными произведениями, которые дают возможность пережить и осмыслить различные эмоции, а также развить эмоциональную отзывчивость.

Не менее важным аспектом является поддержка детей в обучении управлению эмоциями в ситуациях стресса. Учитель может обучать детей различным техникам релаксации, дыхательным упражнениям, методам успокоения, что помогает снизить уровень тревожности и улучшить психоэмоциональное состояние. Важно учитывать, что каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода, поэтому педагог должен уметь адаптировать методы и стратегии работы с учениками в зависимости от их личных особенностей и эмоционального состояния.

Однако процесс формирования эмоционального интеллекта у учащихся не обходится без определенных трудностей. Во-первых, многие педагоги не обладают достаточными знаниями и навыками для работы с эмоциональной сферой учеников. Это требует постоянного профессионального развития учителей в области психологии и педагогики. Во-вторых, в современных условиях, когда внимание в основном уделяется академическим результатам, эмоциональное развитие учащихся часто остается на втором плане. Поэтому важным шагом является интеграция программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта, в общую образовательную программу.

Перспективы формирования эмоционального интеллекта у учащихся тесно связаны с дальнейшим развитием образовательной системы, в которой эмоциональная гра-

мотность станет неотъемлемой частью учебного процесса. Учитывая роль эмоционального интеллекта в успешной социализации и личностном развитии, важно, чтобы учителя и образовательные учреждения осознавали важность работы с эмоциями учащихся и активно внедряли соответствующие методики в практику. Создание условий для развития ЭИ у школьников способствует их успешной адаптации в социальной среде, укреплению психоэмоционального здоровья и повышению качества образовательного процесса.

Литература:

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 57–65.
2. Дворак В. Н., Петелина А. А. Развитие представлений об эмоциональном интеллекте в XX — XXI веке // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2020. № 2. С. 10–13.
3. Доброва Ю. С. Безгодова С. А. Проблема понимания эмоционального интеллекта в психологии // Психология в современном мире: сб. науч. Тр. / Под ред. О. В. Кашеева, И. В. Антоненко, И. Н. Карицкого. 2017. С. 61–63. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32785776> (дата обращения: 20.02.2022).

От урока к образовательному событию: трансформация форм обучения

Перфильева Полина Андреевна, студент

Научный руководитель: Маркова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье рассматривается концепция перехода от традиционного урока к формату образовательного события как одной из актуальных тенденций модернизации образования. Раскрываются сущностные характеристики образовательного события, его отличия от урока, а также педагогические условия, обеспечивающие эффективность данной формы организации учебной деятельности. Анализируются примеры применения событийного подхода в современной школе и обозначаются перспективы его развития в условиях цифровизации и междисциплинарной интеграции.

Ключевые слова: образовательное событие, трансформация обучения, педагогический процесс, событийный подход, инновационные формы образования.

Современная система образования переживает этап глубоких преобразований, связанных с изменением целей, содержания и технологий обучения. Традиционный урок, который в течение десятилетий оставался основной формой организации учебного процесса, всё чаще подвергается критике за излишнюю формализацию, ориентацию на усвоение готовой информации и недостаточное внимание к развитию творческого потенциала учащихся. В условиях информационного общества, когда знание перестаёт быть дефицитным ресурсом, а способность его применять и создавать новое приобретает решающее значение, возникает необходимость поиска более гибких и мотивирующих форм образовательной деятельности.

Одним из перспективных направлений становится событийный подход, предполагающий преобразование урока в образовательное событие — значимое для обучающихся действие или комплекс действий, в ходе которых они не только получают знания, но и переживают эмоционально насыщенный опыт, включаются в совместное творческое и исследовательское взаимодействие.

Таким образом, формирование эмоционального интеллекта у учащихся является важной задачей, в решении которой учитель играет центральную роль. Создание поддерживающей, эмпатичной атмосферы, развитие навыков саморегуляции и эмпатии, а также использование эффективных педагогических методов способствуют развитию эмоциональной компетентности учащихся, что, в свою очередь, способствует их успешному обучению и социальной адаптации.

Понятие «образовательное событие» прочно вошло в современную педагогическую лексику благодаря работам отечественных исследователей, таких как С. Е. Шишов, В. А. Ясвин, А. В. Хуторской. Образовательное событие трактуется как особая форма организации обучения, в которой содержание, методы и формы работы подчинены достижению личностно значимого результата для участников. В отличие от урока, где педагог зачастую выступает как основной источник информации, образовательное событие строится на принципах субъектности, сотворчества и личностной вовлечённости.

Событийный формат предполагает, что обучающийся не просто усваивает материал, а проживает его в контексте значимой деятельности — проекта, исследования, дискуссии, квеста, творческой презентации. В результате у участников формируется не только знаниевый, но и ценностный, эмоциональный и деятельностный опыт.

Главное отличие заключается в смене позиции участников образовательного процесса. Если в уроке педагог контролирует все этапы, а ученик выполняет заданные ин-

струкции, то в событии каждый участник имеет возможность влиять на ход деятельности, предлагать идеи, выбирать способы достижения результата. Образовательное событие не ограничивается жёсткими рамками временного регламента и учебного плана — оно может выходить за пределы одного урока, охватывать несколько дней или даже недель, интегрировать разные предметные области.

Ещё одним важным аспектом является эмоциональная насыщенность. В образовательном событии создаются условия для переживания успеха, творчества, командной сплочённости, что повышает мотивацию к дальнейшему обучению. Кроме того, события часто имеют социальную направленность: их результаты могут быть представлены внешней аудитории — родителям, другим классам, местному сообществу.

Для того чтобы образовательное событие стало эффективным инструментом обучения, необходимо обеспечить ряд условий. Прежде всего, требуется изменение педагогического мышления — отказ от доминирования фронтальной подачи материала в пользу организации самостоятельной деятельности учащихся. Учителю важно выступать не только в роли носителя знаний, но и как модератор, наставник, партнёр в совместной деятельности.

Не менее значимым условием является чёткое проектирование события: постановка значимой для участников цели, определение ожидаемых результатов, подбор оптимальных методов и средств. Важную роль играет создание развивающей образовательной среды, включающей как физическое пространство (мастерские, лаборатории, коворкинги), так и цифровые инструменты (онлайн-платформы, интерактивные сервисы, средства виртуальной и дополненной реальности).

Среди успешных практик можно выделить проведение предметных недель, научно-технических фестивалей, театрализованных постановок, школьных хакатонов, экологических акций и социально значимых проектов.

Литература:

1. Анкина М. А. «Интегрированные уроки в современной школе» // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. -2012г.-№ 8.
2. Браже Т. Г. «Интеграция предметов в современной школе» // Литература в школе. -2004г.-№ 5
3. Дик Ю. И. «Интеграция учебных предметов» // Современная педагогика. -2008г.-№ 9

Компетентностный подход как основа модернизации педагогического процесса

Перфильева Полина Андреевна, студент

Научный руководитель: Маркова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье автор рассматривает сущность компетентностного подхода как ключевого направления модернизации педагогического процесса. Описывает теоретические основания подхода, его роль в формировании личности обучающегося, а также практические аспекты внедрения в образовательную систему. Особое внимание уделяет взаимосвязи компетентностного подхода с цифровизацией образования и изменением профессиональной роли педагога.

Цифровые технологии позволяют расширить возможности событийного подхода, организовав онлайн-экспедиции, виртуальные экскурсии, международные образовательные марафоны с участием школьников из разных стран. Такой формат не только углубляет предметные знания, но и формирует у участников универсальные компетенции — умение работать в команде, критически мыслить, вести переговоры, презентовать свою работу.

Переход от урока к образовательному событию соответствует мировым тенденциям развития образования, в которых акцент смещается на формирование компетенций, личного опыта и способности к самостоятельному обучению. Событийный формат позволяет сделать процесс обучения более живым, мотивирующим и значимым для обучающихся, а также способствует интеграции школы в культурную и социальную жизнь общества.

В условиях цифровизации и развития сетевых сообществ образовательные события могут выходить за рамки одной школы или даже страны, объединяя участников в глобальные проекты. Такой подход открывает широкие возможности для формирования у молодого поколения качеств, необходимых в XXI веке: инициативности, креативности, межкультурной коммуникации, ответственности за результаты своей деятельности.

Трансформация форм обучения от урока к образовательному событию представляет собой важный шаг в развитии современной педагогики. Она требует пересмотра традиционных подходов, развития профессиональных компетенций педагогов и активного внедрения новых технологий. Образовательное событие становится не только инструментом передачи знаний, но и средством формирования ценностей, мотивации и социально значимого опыта, что делает его одним из ключевых направлений модернизации образовательного процесса.

Ключевые слова: компетентностный подход, модернизация образования, педагогический процесс, образовательные технологии, цифровизация.

Современное образование развивается в условиях глобализации, цифровизации и постоянных социально-экономических изменений. Быстрые темпы развития науки и технологий, рост объёма информации, увеличение числа нестандартных задач, с которыми сталкивается человек, требуют от системы образования не только передачи знаний, но и подготовки личности, способной критически мыслить, творчески подходить к решению проблем и адаптироваться к новым условиям. В этих обстоятельствах традиционная модель обучения, сосредоточенная на усвоении готовых знаний и их воспроизведении, всё чаще подвергается критике как недостаточно отвечающая вызовам времени.

В российской педагогике компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности — знаний, умений, навыков, способов деятельности и личностных установок, необходимых для выполнения определённой деятельности. Компетентность, в свою очередь, понимается как интегральное качество личности, выражающее готовность и способность к успешной деятельности в конкретной сфере.

Важным отличием компетентностного подхода от традиционной системы является его ориентация на практическое применение знаний, что предполагает изменение не только содержания образования, но и методов преподавания, а также способов оценки результатов обучения. Если традиционная модель проверяет преимущественно объём усвоенной информации, то компетентностная модель оценивает способность применять знания в новых и нестандартных ситуациях.

Внедрение компетентностного подхода приводит к существенным изменениям всех компонентов педагогического процесса. Цели образования формулируются в терминах ожидаемых компетенций, среди которых особое место занимают универсальные (ключевые) компетенции — коммуникативные, информационные, социальные, а также способность к самообразованию. Содержание образования становится более междисциплинарным и гибким, ориентированным на реальные потребности общества и рынка труда.

Существенные изменения происходят и в системе оценивания результатов обучения. Вместо традиционных контрольных и экзаменов всё чаще используются комплексные формы оценки, такие как портфолио, защита проектов, демонстрация практических навыков в условиях, приближенных к профессиональной деятельности. Таким образом, акцент смещается с проверки знаний на выявление уровня сформированности компетенций.

Цифровая трансформация образования предоставляет дополнительные возможности для успешного внедрения компетентностного подхода. Электронные образовательные ресурсы, онлайн-курсы, виртуальные

лаборатории, симуляторы и интерактивные задания позволяют формировать и развивать компетенции в удобной для обучающегося форме. Благодаря цифровым технологиям появляется возможность персонализации обучения, когда каждый студент или школьник может осваивать материал в своём темпе, получать задания, соответствующие уровню его подготовки, и сразу видеть результат своей работы.

Кроме того, цифровые платформы позволяют собирать данные о процессе обучения и анализировать их, выявляя сильные и слабые стороны каждого обучающегося. Это даёт педагогу инструмент для целенаправленной работы по развитию конкретных компетенций. В такой модели педагог выступает не только в роли передатчика знаний, но и как наставник, консультант, модератор образовательного процесса, обеспечивающий обратную связь и поддержку.

Примером успешного применения компетентностного подхода в цифровой среде является использование проектно-исследовательских заданий на базе онлайн-курсов и вебинаров, где учащиеся разрабатывают реальные решения для социальных или профессиональных задач. Такой опыт не только способствует формированию профессиональных и универсальных компетенций, но и развивает умение работать в команде и презентовать результаты своей деятельности.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение компетентностного подхода сталкивается с рядом трудностей. Среди них можно выделить недостаточную подготовку педагогических кадров к работе в новой парадигме, необходимость обновления учебно-методических комплексов, недостаток технических ресурсов в некоторых образовательных учреждениях. Кроме того, требуется время для формирования системы объективной оценки компетенций, которая будет восприниматься всеми участниками образовательного процесса как достоверная и справедливая.

Компетентностный подход является важнейшим инструментом модернизации педагогического процесса, позволяя подготовить выпускников, готовых к успешной деятельности в сложных и быстро меняющихся условиях современного мира. Его внедрение требует системных изменений, охватывающих цели, содержание, методы и формы организации обучения, а также механизмы оценки образовательных результатов.

В условиях цифровизации компетентностный подход получает дополнительный импульс для развития, поскольку современные технологии создают возможности для персонализации обучения, формирования практических навыков в виртуальной среде и интеграции образовательных ресурсов. Только при комплексном и системном подходе к реализации данной концепции можно ожидать её высокой эффективности и устойчивого влияния на качество образования.

Литература:

1. Блинов, А. О. Самоориентированная компетентность как основа партнерства в обучении // Alma mater. — 2012.
2. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. — М.: АПКИПРО, 2013.
3. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании [Текст] / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: БукиВеди, 2012.
4. Ядалов Ф. Г. Деятельностно — компетентностный подход к практико — ориентированному образованию. Интернет — журнал «Эйдос», 2007. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2/htm/>

Инновационные подходы в системе современного образования: теоретический анализ и перспективы развития

Перфильева Полина Андреевна, студент

Научный руководитель: Маркова Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В статье рассматриваются современные инновационные подходы в образовании как ответ на вызовы глобализации, цифровизации и изменения социально-экономической структуры общества. Представлен теоретический анализ ключевых инновационных стратегий, включая цифровое обучение, проектно-исследовательскую деятельность, смешанное обучение, персонализацию образовательных траекторий. Выделены перспективы развития инновационной педагогики в контексте мировых тенденций и отечественной практики.

Ключевые слова: инновационные подходы, модернизация образования, цифровизация, проектное обучение, персонализированное образование, образовательные технологии.

Система образования в XXI веке находится в состоянии непрерывных изменений, вызванных стремительным развитием технологий, трансформацией рынка труда и изменением социального заказа общества. Сегодня ценность образования заключается не только в передаче знаний, но и в формировании у обучающихся способности адаптироваться к быстро меняющимся условиям, критически мыслить, принимать самостоятельные решения и работать в условиях неопределённости.

Традиционные методы обучения, основанные на фронтальной подаче материала и репродуктивном воспроизведении знаний, постепенно уступают место более гибким и интерактивным формам, которые предполагают активное участие обучающихся в образовательном процессе. Эти формы и методы объединяются понятием «инновационные подходы», под которыми понимается комплекс организационных, технологических и методических решений, направленных на повышение качества образования, развитие компетенций XXI века и удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся.

Инновационные подходы в образовании базируются на ряде фундаментальных педагогических концепций, таких как гуманистическая педагогика К. Роджерса, конструктивистская теория обучения Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, теория деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. Эти концепции подчеркивают, что обучение является активным процессом конструирования знаний, в котором

учащийся выступает субъектом, а не пассивным получателем информации.

Ключевым направлением инновационных подходов является цифровизация образования, которая охватывает использование онлайн-курсов, образовательных платформ, систем дистанционного обучения и технологий дополненной и виртуальной реальности. Благодаря этим инструментам обучение становится более доступным, гибким и персонализированным.

Другим важным направлением выступает проектно-исследовательская деятельность, позволяющая учащимся развивать навыки самостоятельного поиска информации, анализа, критического мышления и командной работы. В этом контексте особое значение приобретает методика PBL (Project-Based Learning), при которой обучение строится вокруг выполнения реальных проектов.

Одной из наиболее востребованных стратегий является смешанное обучение (blended learning), сочетающее традиционные очные занятия с онлайн-форматами. Такой подход позволяет сочетать преимущества личного взаимодействия с педагогом и самостоятельного освоения материала с помощью цифровых ресурсов.

Персонализация образовательных траекторий также становится ключевым направлением инновационной педагогики. С помощью искусственного интеллекта и аналитики больших данных образовательные системы могут адаптировать содержание и темп обучения под индивиду-

альные потребности каждого обучающегося, что значительно повышает мотивацию и эффективность усвоения материала.

Интерактивные и иммерсивные технологии, такие как VR и AR, открывают новые возможности для освоения сложных концепций, моделирования опасных или труднодоступных процессов, проведения виртуальных лабораторных работ и экскурсий. Эти технологии позволяют объединить визуальный и практический опыт, делая обучение более наглядным и увлекательным.

В ближайшие годы можно прогнозировать дальнейшее углубление интеграции цифровых технологий в образование, а также усиление междисциплинарного характера обучения. Особое внимание будет уделяться формированию так называемых «метакомпетенций» — умений учиться, критического мышления, креативности, коммуникации и сотрудничества.

Одним из перспективных направлений станет развитие гибридных форм обучения, при которых образовательные программы будут строиться как конструктор, позволяющий комбинировать различные форматы и ресурсы в зависимости от целей и задач. Ожидается рост значимости геймификации, искусственного интеллекта в образовательной аналитике и адаптивных систем обучения, способных предсказывать потребности обучающегося и предлагать ему оптимальный путь освоения материала.

Литература:

1. Борулава М. Н., Борулава Г. А. Методологические основы инновационной сетевой концепции развития личности в условиях информационного общества // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе. СПб., 2010.
2. Бим-Бад Б. М. Вовлечение преподавателей в инновационные процессы // Профессиональное образование. Столица. 2008. № 2. С. 15.
3. Гершунский Б. Г. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика / Б. Г. Гершунский. — М.: Флинта: Наука, 2003.

Искусство общения с ребенком: слышать, слушать, слушаться

Пьянкова Яна Яновна, учитель
МБОУ Гимназия № 23 г. Химки (Московская область)

Эффективное взаимодействие между взрослыми и детьми строится на трех взаимосвязанных элементах: слышании потребностей ребенка (слышать), активном восприятии и вербализации его эмоций и мыслей (слушать), а также создании условий для внутренней мотивации к сотрудничеству и соблюдению договоренностей (слушаться). Настоящая статья представляет обзор теоретических основ этих процессов, выделяет практические методики и приводит примеры диалогов, направленных на формирование эмпатии, эмоционального интеллекта и устойчивой дисциплины. Описываются влияния теории привязанности, подходов Роджерса к активному слушанию и принципов позитивной дисциплины на развитие ребенка и семейную динамику. В контексте возрастных различий обсуждаются специфические стратегии для раннего детства, дошкольников и младших школьников. Цель работы — показать, как грамотное объединение трех уровней коммуникации способствует снижению конфликтов, повышению доверия и самостоятельности ребенка без применения жестких наказаний.

Ключевые слова: слышать; слушать; слушаться; общение с ребенком; активное слушание; эмпатия; привязанность; позитивная дисциплина; границы; диалог.

Введение

Коммуникация с ребенком — не просто передача информации, а процесс взаимного обмена значимыми сигналами и ответами, формирующий образование его личности и моделей поведения. Термины «слышать» и «слушать» часто путаются: первое относится к пассивному восприятию звуков и сигналов, второе — к активной переработке информации, эмоциональной ориентации на собеседника и формированию доверительного контакта. Третье понятие — «слушаться» — означает согласование поведения с установленными нормами и границами, что достигается не через принуждение, а через участие ребенка в процессе договоренностей и внутреннюю мотивацию к согласованию правил. На пересечении этих уровней лежит эффективная педагогика, ориентированная на развитие эмоционального интеллекта, регуляцию поведения и социальную адаптацию ребенка.

Эта статья систематизирует теоретические основы трех компонентов коммуникации и предлагает практические рекомендации для родителей, воспитателей и учителей. Включены ключевые концепты теории привязанности (Боуи/Айрис и др.), подходы активного слушания Карла Роджерса, принципы позитивной дисциплины Джейн Нелсон и идеи ненасильственного общения Маршалла Розенберга. Рассматриваются возрастные особенности и культурные вариации, что позволяет адаптировать стратегии под конкретную семью и контекст.

Теоретическая основа: концепции «слышать», «слушать», «слушаться» **Слышать: сенсорная база и потребности ребенка.** Слышать ребенка — не merely регистрировать звуки, но распознавать сигналы его потребностей, эмоций и желаний. В рамках теории привязанности важно, чтобы взрослый операционально «слышал» состояние ребенка: что он переживает в данный момент, какие потребности за этим стоят (безопасность, принадлежность, автономия). Эмпатия и резонанс между взрослым и ребенком создают безопасную атмосферу, в которой младшие участники могут исследовать мир и выражать свои внутренние состояния без страха отказа или насилия. Непонимание потребностей может приводить к обострению тревоги, агрессивности или замкнутости.

Практически «слышать» означает:

- замечать сигналы усталости, голода, тревоги, возбуждения и мягко их адресовать;
- описывать свои наблюдения нейтрально и без обвинений (например: «Я вижу, тебе сейчас трудно сосредоточиться»);
- избегать преждевременных выводов и ярлыков («ты всегда...», «ты никогда...»).

Слушать: активное слушание и эмпатическое отражение. Слушать — это активная процедура взаимодей-

ствия, направленная на полноценное понимание внутреннего мира ребенка. В теориях Роджерса и последующих исследованиях подчеркивается роль активного слушания, отражения чувств и перефразирования. Эффективное слушание способствует формированию доверия, снижает тревогу и облегчает диалог о проблемных ситуациях. Важно не только «услышать» слова, но и «услышать» эмоциональный фон за ними.

Ключевые элементы активного слушания:

- выслушивание без перебивания;
- резонанс эмоций («Похоже, тебе было очень неприятно»);
- перефразирование и уточняющие вопросы («Ты имеешь в виду, что...?»);
- подтверждение принятия точки зрения ребенка даже в случае несогласия.

Эмпатия в этом контексте — это не одобрение поведения, а признание его причинно-следственной связи с переживаемыми эмоциями и потребностями.

Слушаться: дисциплина через участие и договоренности. Слушаться — это способность ребенка действовать в соответствии с договоренными правилами и ценностями, но не через принуждение, а через внутреннюю мотивацию и понимание последствий своих действий. В гуманистических подходах, таких как позитивная дисциплина Нелсон, акцент делается на сотрудничестве, объяснение причин правил, выборы и ответственность. Основной посыл: дети лучше соблюдают правила, когда они вовлечены в создание этих правил и понимают их «как работает мир» и «для чего это нужно».

Принципы слушания и слушания включают:

- совместная выработка норм поведения;
- ясное объяснение ожиданий и последствий;
- применение последовательных, предсказуемых реакций на поведение;
- использование поощрений за желаемое поведение и конструктивной коррекции за ошибки.

Интегративная перспектива

Эти три элемента взаимодополняют друг друга. Слышать формирует базу безопасности, слушать — канал эмпатии и взаимопонимания, слушаться — механизм переноса этого взаимопонимания в повседневное поведение. В исследованиях отмечается, что ребенок, которому не просто сказали «что делать», а который ощущает, что его услышали и его мнение учитывают, чаще принимает участие в совместном поиске решений и реже прибегает к агрессии или уходу в изоляцию.

Практические рекомендации: как развивать навыки «слышать — слушать — слушаться» **Этап 1: развитие «слышать» (распознавание потребностей и эмоций)**

- Наблюдайте за сигналами ребенка: изменения тона голоса, выражение лица, позы тела.

- Коммуницируйте, что вы заметили, без оценки: «Я вижу, что ты сейчас напряжен/а».

- Предлагайте безопасные способы выражения эмоций: «Хочешь рассказать, что тебя расстроило, или нарисовать это?».

- Поддерживайте регулярные «окна общения» — короткие включения внимания, особенно в стрессовых ситуациях (перед сном, после школы).

Этап 2: развитие «слушать» (активное слушание)

- Установите правило «не перебиваем». Дайте ребенку возможность высказаться целиком.

- Используйте резонанс эмоций: отражайте чувства ребенка и их причины: «Понимаю, что тебе больно, когда...».

- Перефразируйте основную мысль ребенка для проверки понимания: «То есть ты хочешь сказать, что...».

- Задавайте открытые вопросы: «Что могло бы помочь в такой ситуации?», «Как ты думаешь, что можно попробовать?»

- Подтверждайте субъектность ребенка: «Спасибо, что поделился. Тебе важно, чтобы мы нашли решение вместе».

Этап 3: развитие «слушаться» (совместная дисциплина и ответственность)

- Вовлекайте ребенка в выработку правил: создайте совместный «код поведения» на семейной встрече.

- Объясняйте причины норм и последствий: «Если мы пообещали быть на месте вовремя, это помогает всем чувствовать себя в безопасности».

- Применяйте последовательные и справедливые реакции: избегайте двойных стандартов.

- Применяйте позитивные техники: наградные системы за соблюдение договоренностей, а не наказания за нарушение.

- Обеспечьте выбор и участие: предложите варианты решения конфликтной ситуации и позвольте ребенку выбирать.

Возрастные особенности

- Раннее детство (2–5 лет): чаще требуются краткие объяснения и ясные сигналы. Старайтесь связывать правила с конкретной ситуацией («когда ты трогаешь конфеты, они пачкаются; давай попробуем взять одну маленькую порцию»).

- Дошкольники: развивайте навыки объяснения причин и последствий, используйте истории и сценарии для обсуждения поведения.

- Младшие школьники: расширяйте диалог, поощряйте самостоятельность в выборе решений, учите оценивать альтернативы поведения.

- Подростки: еще больше внимания к автономии и уважению к их точке зрения; обсуждайте гипотетические сценарии, совместно ищите компромиссы.

Фразы и техники, улучшающие коммуникацию

- Я-утверждения вместо обвиняющих формулировок: «Я волнуюсь, когда ты остаешься дома одного» вместо «Ты никогда не слушаешься».

- Активное слушание: «Если я правильно понял, ты говоришь, что...» и затем подтверждение.

- Валидация эмоций: «Это нормально — иногда злиться, когда что-то идет не так».

- Перефразирование и уточняющие вопросы: «Ты хочешь сказать, что тебе нужно больше времени на игру после школы?».

- Договорные решения: совместно выбирайте действия и устанавливайте сроки.

Практические диалоги-скрипты (примерные)

- Ситуация: ребенок не хочет идти спать.

Взрослый: «Мне кажется, тебе не хочется спать. Ты устал и хочешь продолжать играть. Давай договоримся: к 21:00 мы заканчиваем игру и идем в кровать. Что ты думаешь об этом плане?»

Ребенок: «Я хочу продолжать играть».

Взрослый: «Понимаю. Что если мы договоримся на 10 минут, а потом вместе пойдем спать?»

- Ситуация: спор по выбору одежды.

Взрослый: «Видю, что тебе не нравится выбирать одежду сегодня. Расскажи, что ты хочешь надеть и почему».

Ребенок: «Хочу футболку с яркими рисунками».

Взрослый: «Договоримся: наденем футболку с рисунком на сегодня, а завтра выберем другой вариант».

Роль культурных и семейных контекстов. Коммуникация с ребенком во многом зависит от культурного контекста и семейной стилистики воспитания. В одних культурах больший акцент может ставиться на уважение к старшим и коллективность, в других — на индивидуальность и автономию. Важно адаптировать принципы слышания/слушания/слушания под ценности семьи, учитывать темперамент ребенка, его прошлый опыт и особенности среды. В любой культуре эффективны принципы эмпатии, последовательности и вовлечения ребенка в диалог.

Эмпирическая база и практическая эффективность. Обобщенные данные психолого-педагогических исследований показывают, что активное слушание и эмпатическое отражение способствуют снижению частоты конфликтов, улучшению эмоционального самоконтроля и снижению агрессивного поведения у детей. Привязанность, созданная через последовательную и чуткую коммуникацию, является предиктором доверия и готовности сотрудничать в дальнейшей жизни. Практические реализации принципов слышания, слушания и слушания тесно связаны с эффектами позитивной дисциплины, которая ориентируется на обучение ответственности и сотрудничество, а не на наказание.

Обсуждение и ограничения

- Культурные различия могут влиять на восприятие «правильной» формы дисциплины и роли согласованных правил.
- Индивидуальные характеристики ребенка (темперамент, уровень тревоги, спектр аутистических особенностей) требуют адаптации техник активного слушания и формул договоренностей.
- Роль родителей и воспитателей как моделей поведения остается ключевой: дети учатся не только на словах, но и на примере того, как взрослые управляют собственными эмоциями и конфликтами.

Заключение

Искусство общения с ребенком состоит в гармоничном сочетании трех уровней: слышать (распознавать потребности и эмоции), слушать (активно воспринимать и отражать смысл сказанного), слушаться (выстраивать договоренности и внутреннюю мотивацию к соблюдению норм). Современная психология подчеркивает роль эмпатии, привязанности и позитивной дисциплины как основ семейной коммуникации. Внедрение практик активного слушания и участия ребенка в выработке правил способствует не только снижению конфликтности, но и формированию саморегуляции, ответственности и социальной компетентности. Важна адаптация подходов к возрасту, индивидуальности и культурному контексту каждого семенного пространства.

Практические приложения и рекомендации

- Введите регулярные «семейные встречи» для совместной разработки правил и решений.
- Практикуйте активное слушание в повседневных ситуациях: достаточно 5–7 минут внимания без отвлечения.
- Используйте «я-форму» и нейтральные формулировки, чтобы снизить оборонительную реакцию.
- Разработайте систему поощрений за соблюдение договоренностей и совместное нахождение решений.
- Адаптируйте подходы под возраст ребенка и культурно-семейные особенности.

Практические приложения и рекомендации

- Введите регулярные «семейные встречи» для совместной разработки правил и решений.
- Практикуйте активное слушание в повседневных ситуациях: достаточно 5–7 минут внимания без отвлечения.
- Используйте «я-форму» и нейтральные формулировки, чтобы снизить оборонительную реакцию.
- Разработайте систему поощрений за соблюдение договоренностей и совместное нахождение решений.
- Адаптируйте подходы под возраст ребенка и культурно-семейные особенности.

Как нескучно учить слова из словаря в начальной школе

Ступенькова Лариса Юрьевна, учитель начальных классов
МОБУ Гимназия № 9 имени Н. Островского г. Сочи (Краснодарский край)

Словарные слова, часто называемые также «трудными словами» или «словами с непроверяемым написанием», занимают особое место в программе начальной школы. Их изучение — это не просто заучивание правописания, а важнейший этап формирования грамотности, расширения словарного запаса и развития речи младших школьников.

К сожалению, многие учителя формально относятся к изучению этой темы.

Почему изучение словарных слов так важно?

1. *Основа грамотности:* Словарные слова представляют собой значительную часть активного словарного запаса, который дети используют в повседневной жизни, чтении и письме. Правильное написание этих слов — это фундамент грамотности, позволяющий избежать ошибок в устных и письменных высказываниях.

2. *Расширение словарного запаса:* Заучивание словарных слов знакомит детей с новыми понятиями и терминами, расширяет их знания об окружающем мире и способствует обогащению речи. Чем больше словарный запас ученика, тем точнее и выразительнее он может выражать свои мысли.

3. *Развитие орфографической зоркости:* Работа со словарными словами тренирует внимание к деталям, развивает зрительную память и формирует орфографическую зоркость — способность безошибочно определять правильное написание слов.

4. *Формирование языковой компетенции:* Изучение словарных слов способствует осознанию структуры языка, формированию представлений о морфологических и синтаксических нормах, что является важным элементом языковой компетенции.

5. *Повышение уверенности в себе:* словарные слова при организованной качественной работе с ними детям даются легко, успешное освоение словарных слов придает детям уверенность в своих знаниях и умениях, мотивирует к дальнейшему изучению русского языка.

Методика изучения словарных слов в начальной школе должна быть системной, последовательной и направленной на активизацию различных каналов восприятия информации.

В основе изучения словарных слов лежат «три кита»:

1. Зрительный фактор.
2. Слуховой фактор.
3. Рукодвигательный фактор.

Получается формула «вижу-слышу-пишу».

Но формальное многократное прописывание успеха не приносит, для повышения эффективности необходимо организовать большую и систематическую работу над словом.

Основные этапы работы со словарными словами.

Ввести слово можно как традиционным способом — показать сразу орфографическую запись (например,

в учебнике или на доске) или в занимательной форме (ребус, текстовая загадка, картинная загадка, этимологическая загадка, головоломка, пиктограмма).

Например, при знакомстве со словом «капуста» можно показать детям картинку с капюшоном, капитаном, капустой и шапочкой. Внимание детей сразу повышается: что это, как связано? Дело в том, что исторически все эти слова связаны с латинским словом «голова». У детей загораются глаза, идет работа мысли. И вот сухое слово становится живым, интересным. «Капуста в шапочке» — шепчут мои дети во время словарного диктанта и больше не делают ошибок в этом слове.

Второй очень важный этап — *выяснение лексического значения слова*. Многие дети сейчас имеют очень ограниченный словарный запас. Поэтому необходимо предъявить им слово в контексте, обязательно показать иллюстрацию, разъяснить значение с помощью толкового словаря, синонимов.

Далее слово важно произнести несколько раз орфоэпически — так, как надо его писать, по слогам с выделением «трудного места» и ударного слога. Проговаривание подключает как слуховой фактор, так и моторный — движение губ.

Следующий шаг — *зрительное восприятие*. Демонстрируем написание слова. Читаем его вслух, про себя, выделяем голосом место орфограммы. Записываем в тетрадь с выделением орфограммы. Многократное прописывание слова без определенной цели является механическим действием — ребенок не запоминает, что пишет, чаще всего просто срисовывает буквы. Поэтому каждое новое письменное повторение слова должно содержать новое задание:

- спиши с выделением орфограммы, поставь ударение;
- спиши и раздели на слоги;
- спиши и раздели для переноса и т. п.

Изменение задания на каждом этапе повышает уровень самоконтроля ребенка, позволяет ему сознательно анализировать и записывать слово.

На этом этапе хорошо вводить ассоциативное запоминание буквы с помощью мнемотехники: на какой предмет, связанный со словом, похожа «трудная» буква (в слове «помидор» буква О похожа на помидор — можно зарисовать), какое связанное по смыслу слово или фраза поможет ее запомнить (у сОбаки хвОст)?

Слова, в которых надо обратить внимание на орфоэпию, необходимо многократно услышать и произнести. Например, в интернете можно найти аудиозапись от «Детского радио» «Щавель: какой у него вкус и почему его чаще едят весной?» — в ней многократно в разных формах повторяется это слово орфоэпически. А так как говорить будет не привычный голос учителя, а разные голоса актеров, это будет иметь эффект новизны, то есть привлечет и удержит внимание детей.

Моторный фактор — это многократное прописывание слова в разных формах, подбор однокоренных слов, выполнение заданий со словом.

Часто учитель дает задание прописать слово дома, например, 10 раз. Или выписать из словаря подряд 10 слов. Такая практика малоэффективна, так как неинтересна детям. Можно найти и другие варианты:

- Написание слова в воздухе, на доске, на песке.
- Выкладывание нужной буквы или слова из палочек, карандашей, веточек.
- Составление из разрезной азбуки или магнитных букв.
- Использование различных видов письма (печатными буквами, письменными, каллиграфическим почерком).
- Дописывание предложений, отгадок, недостающих слов.
- Собираание слова из рассыпанных слогов и запись его.

Последний этап — это *закрепление и повторение*.

То, что не повторяется — забывается.

Мнемотехника предлагает универсальную схему повторений, для крепкого запоминания информации:

1-е повторение сразу после заучивания: повторяем несколько раз, вспоминая написание, проговаривая ассоциации.

2-е повторение через 20–30 минут после знакомства с материалом — то есть в середине урока необходимо вернуться к слову, ввести его в упражнение или повторить правописание и ассоциации.

3-е повторение через 6–8 часов — напоминаем ребятам, что вечером надо повторить слова из словарика.

4-е повторение — через день — добавляем в следующий урок упражнения на повторение слова, включаем в домашнее задание.

Далее нужно вернуться к новым словам через 2–3 недели и 2–3 месяца.

Таким образом для крепкого запоминания надо регулярно возвращаться к изученным словам в разных формах заданий и упражнений.

Это могут быть:

- Включение слова в различные упражнения (вставить пропущенные буквы, составить предложение, подобрать синонимы/антонимы).
- Диктанты (словарные на слух, выборочные, картинные, творческие, сорбонки).
- Кроссворды, филворды.
- Работа с сюжетными картинками, на которых изображены предметы из словаря, составление по ним рассказов, конкурс по поиску слов на картинке.
- Словарная раскраска — заполнение контура предмета его словом-названием, можно разными цветами, что увлекает детей.
- Поиск слов в зашумленных текстах и т. п.

Чтобы изучение словарных слов не превратилось в скучную зубрёжку, необходимо использовать разнообразные, нестандартные приемы, которые сделают процесс обучения увлекательным и эффективным.

1. Мнемотехника:

– Создание ассоциаций: связывание словарного слова с ярким образом или событием. Например, слово «воробей» можно связать с образом маленькой птички, ворующей зернышки.

– Рифмовки и стихи: сочинение коротких стишков, содержащих словарное слово. Например, «На коньках, как конь на льду. Ноги в стороны ведут».

– Пиктограммы: рисование небольших картинок, напоминающих о написании слова. Например, изображение кораблика, составленное из букв этого слова.

2. Игры:

– «**Лото**»: на карточках написаны словарные слова, ведущий читает определения или синонимы, игроки закрывают соответствующие слова.

– «**Крокодил**»: Один игрок показывает слово жестами, другие отгадывают.

– «**Снежный ком**»: Первый игрок пишет слово, второй добавляет свое на последнюю букву и т. д., пока не получится длинная цепочка.

– «**Собери слово**»: Слово разрезается на слоги или буквы, задача — собрать слово правильно.

3. Творческие задания:

– **Сочинение сказок или рассказов**: Использование словарных слов в качестве ключевых слов в рассказе.

– **Создание комиксов**: Рисование комиксов, в которых используются словарные слова.

– **Инсценировки**: Разыгрывание сценок, в которых используются словарные слова.

4. Использование ИКТ:

– **Онлайн-тренажеры и игры**: существует множество онлайн-ресурсов, предлагающих интересные и интерактивные задания для изучения словарных слов.

– **Создание презентаций**: ученики могут самостоятельно создавать презентации о словарных словах, используя картинки, анимацию и звуковое сопровождение.

– **Использование QR-кодов**: размещение QR-кодов на карточках со словарными словами, ведущих к дополнительной информации о слове (значение, этимология,

примеры использования). Например, разместить в классе в тайных местах коды со словами и информацией о них и дать задание за определенный срок найти и записать все слова в маршрутный лист или тетрадь.

– **Использование искусственного интеллекта** открывает широкие возможности для интересной работы со словарем. С его помощью можно создавать иллюстрации-загадки, ассоциативные «запоминалки» и многое другое.

5. Работа с этимологией:

Изучение происхождения слов, их истории и связей с другими языками. Это помогает лучше понять значение слова и запомнить его написание. Например, слово «горизонт» происходит от греческого «горизо», что означает «ограничиваю, очерчиваю».

Еще примеры нестандартных приемов:

– «**Словарный диктант наоборот**»: учитель диктует предложения, в которых словарные слова заменены на синонимы или описания. Ученики должны записать правильные словарные слова.

– «**Фотоохота**»: ученики получают задание найти словарные слова в окружающем мире (на вывесках, в книгах, в рекламе) и сфотографировать их.

– «**Словарный аукцион**»: учитель предлагает ученикам «купить» словарное слово, предложив интересное задание, связанное с этим словом (составить предложение, объяснить значение, подобрать синонимы/антонимы).

Итак, подведем итоги.

Изучение словарных слов — это важный и неотъемлемый этап обучения в начальной школе. Используя разнообразные методические приемы, включая нестандартные и интересные подходы, учитель может превратить этот процесс в увлекательное приключение, которое поможет детям не только освоить правила правописания, но и полюбить родной язык, обогатить свою речь и развить творческое мышление. Важно помнить, что успех в изучении словарных слов зависит от систематической работы, индивидуального подхода к каждому ученику и создания положительной эмоциональной атмосферы на уроке.

Понятие и принципы методической схемы индивидуализированного обучения математике в средней школе

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

В статье автор исследует понятие методической схемы и формулирует основополагающие базовые принципы методической схемы индивидуализированного обучения в средней школе.

Ключевые слова: методическая схема, индивидуализированное обучение, методическая схема индивидуализированного обучения.

В научно-методической литературе можно встретить такие термины как «методическая схема изучения функции», «методическая схема обучения решению ма-

тематических задач», «методическая схема урока», «методическая схема управления поиском решения задачи», «методическая схема введения понятия», «методическая

схема приведения контрпримеров», «методическая схема применения абстрактно-дедуктивного метода введения понятия» и т. п. Анализ каждого из этих понятий приводит к пониманию того, что каждый из перечисленных выше терминов суть обобщенное поэтапное представление какого-либо процесса (изучения функции, ве-

дения понятия, урока и т. п.). Например, Ю. М. Колягин рекомендует изучение конкретной функции в основной школе проводить по методической схеме, которая представлена в таблице 3. Понятно, что в основной школе по этой схеме можно изучить и линейную, и квадратичную, и дробно-рациональную функцию и функцию $y = \sqrt{x}$.

Таблица 1. Методическая схема изучения функции

№	Этап	Характеристика этапа
	Рассмотреть конкретные примеры, практические задачи, которые приводят к данной (линейной, квадратичной, степенной и т. п.) функции	Цель этого этапа — убедить обучающихся необходимости изучения данной функции в силу ее практической или теоретической значимости.
	Сформулировать определение данной функции	Цель данного этапа — сформировать у обучающихся четкое представление о данной функции, о ее записи формулой, свойствах.
	Ознакомить с графиком данной функции	На этом этапе обучающиеся научатся строить график данной функции, отличать ее график от графиков других функций, начнут понимать влияние параметров в формуле данной функции на ее график.
	Исследовать основные свойства данной функции	Установление основных свойств данной функции (область определения, область значений, монотонность, промежутки знакопостоянства, нули, четность, нечетность и т. д.).
	Использовать изученные свойства данной функции при решении задач.	Этот этап нацелен на закрепление основных понятий и теоретических положений, связанных с изучаемой функцией.

Таким образом, выше приведенная методическая схема изучения функции — это обобщенный поэтапно представленный процесс изучения функций курса математики основной школы.

Рассмотрим еще один пример методической схемы. В таблице 4 представлена методическая схема приведения контрпримеров, которую рекомендует применять в процессе изучения конкретного понятия Н. М. Рогановский.

Таблица 2. Методическая схема приведения контрпримеров

№	Этап	Пример 1	Пример 2
	Сформулировать определение понятия	Сформулировать определение многочлена	Сформулировать определение трапеции
	Привести одновременно примеры и контрпримеры понятия	Написать на доске список выражений, среди которых есть многочлены и не многочлены	Представить вниманию обучающихся рисунки трапеций и нетрапеций
	Выяснить какие из них являются примерами, а какие — контрпримерами данного понятия	Выяснить какие выражения являются многочленами, а какие — не многочленами	Выяснить на каких рисунках изображены трапеции, а на каких нетрапеции

Заметим, что в методической схеме не конкретизированы ни цель, ни содержание, ни методы, ни формы организации деятельности, ни средства, ни планируемые результаты, нет временных рамок и т. д. Этим она и отличается от таких понятий как план, программа, методическая система. Поясним сказанное на примерах.

Пример 1. Методическая схема изучения функции может быть применена и при изучении конкретной функции в общеобразовательном классе, и при изучении этой же функции в классе физико-математического профиля. Понятно, что, несмотря на изучение по одной и той же схеме, в классе с физико-математическим про-

филем круг изучаемых понятий и методов, связанных с изучаемой функцией будет значительно шире, времени будет выделено на изучение этой функции больше, планируемые результаты тоже будут отличаться.

Пример 2. Методическая схема изучения функции может быть применена и при изучении линейной функции, и при изучении квадратичной функции. Но при одной и той же схеме содержание обучения, например, будет разным: в первом случае содержание обучения — это линейная функция и круг понятий и методов, которые с ней связаны, а во втором — это квадратичная функция и круг понятий и методов, которые связаны с ней.

Итак, методическая схема — это обобщенное поэтапное представление конкретного процесса (изучения понятия, обучения, урока и т. п.).

Методическая схема обучения — это поэтапное представление процесса обучения. Этапы методической схемы обучения строго упорядочены, логически последовательны. Можно сказать, что методическая схема это своеобразный план (программа) обучения.

Методическая схема обучения задает ориентировочную основу педагогической деятельности и деятельности учения, оптимизирующую эту деятельность, технологичность которой задается структурированием и поэтапным представлением процесса обучения.

Начиная с 2015 году и по сегодняшний день обучающиеся средней школы сдают либо ЕГЭ по математике базового уровня, либо — профильного уровня¹. На практике это привело к неформальному делению обучающихся одного класса средней школы на группы с разными образовательными потребностями: одним нужны глубокие знания по математике для успешной сдачи ЕГЭ профильного уровня и обучения в вузе, а другим — достаточны поверхностные знания для сдачи экзамена базового уровня на «4» или «5» и получения аттестата. Одним из направлений решения этой проблемы, которая заключается в обучении в одном классе обучающихся с принци-

пиально разными образовательными потребностями, является разработка такой методической схемы обучения математике, которая обеспечивала бы учет их образовательных потребностей и других индивидуальных особенностей.

Цель статьи: сформулировать базовые принципы методической схемы индивидуализированного обучения.

На этапе проектирования методической схемы индивидуализированного обучения математике в средней школе с применением технологии смешанного обучения нами были сформулированы основополагающие, базовые принципы, которые обеспечили бы ее эффективность, открытость, функциональность и гибкость. Так в основу методической схемы индивидуализированного обучения математике в средней школе нами были заложены следующие базовые системообразующие принципы:

- принцип личностно-центрированного подхода;
- принцип дифференциации;
- принцип последовательности и систематичности;
- принцип доступности и наглядности;
- принцип практической направленности;
- принцип обратной связи.

В таблице 5 дано краткое описание всех выше сформулированных принципов и приведены примеры их реализации на практике.

Таблица 3. Описание принципов методической схемы обучения

Принцип	Описание принципа	Пример
Принцип личностно-центрированного подхода	Личностно-центрированный подход ставит в центр образовательного процесса личность ученика, его интересы, потребности и индивидуальные особенности.	Регулярное обсуждение с обучающимся его успехов и неудач, предоставление индивидуальных рекомендаций по улучшению результатов.
Принцип дифференциации	Предполагает разделение обучающихся на группы согласно их уровню подготовки, образовательным потребностям и другим индивидуальным особенностям	
Принцип последовательности и систематичности	Обучение должно строиться на основе логической последовательности и системности, чтобы знания и навыки формировались постепенно и последовательно, чтобы избежать пробелов в ЗУН и способствует глубокому пониманию материала.	Темы вводятся последовательно, обеспечивая постепенное углубление знаний.
Принцип доступности и наглядности	Учебный материал должен подаваться в доступной и наглядной форме, используя схемы, диаграммы, графики, системы динамической математики и другие средства наглядности.	Использование систем динамической математики при изучении стереометрии делает материал наглядным.
Принцип практической направленности	Обучение должно быть направлено на применение ЗУН в реальной жизни. Это делает обучение более наглядным, осмысленным и мотивирующим.	Решение тригонометрических задач с практическим содержанием.
Принцип обратной связи	Регулярная оценка успехов и неудач обучающихся и обратная связь в виде индивидуальных рекомендаций позволяет корректировать учебный процесс, стимулировать и поддерживать мотивацию.	Регулярный текущий контроль знаний обучающихся по математике.

¹ Концепция новой модели ЕГЭ по математике, которую предложили на Всероссийском общественном обсуждении вопросов совершенствования государственной итоговой аттестации (ГИА), которое прошло 26-30 августа 2024 года, меняет **только форму** организации ЕГЭ по математике — экзамены базового и профильного уровня будут объединены. А по сути, новый ЕГЭ по математике будет состоять из двух частей. Первая часть будет состоять из заданий базового уровня сложности, а вторая часть будет состоять из заданий повышенной сложности. Предполагается, что сдача первой части будет обязательным условием для выдачи аттестата, а вторую часть будут сдавать выпускники, которые планируют поступать в вузы, где требуется профильная математика. Поэтому сформулированная проблема останется актуальной и после внедрения новой модели ЕГЭ по математике.

Литература:

1. Методика преподавания математики в средней школе. Частные методики. Учебное пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. институтов. / Ю. М. Колягин, Г. Л. Луканкин, Е. Л. Мокрушин [и др.]. — Москва: Просвещение, 1977. — 480 с.
2. Рогановский, Н. М. Методика преподавания математики в средней школе: в 2 частях. — Часть 1: Общие основы методики преподавания математики (общая методика) / Н. М. Рогановский, Е. Н. Рогановская. — Могилев: УО «МГУ им А. А. Кулешова», 2010. — 312 с.
3. Табанов, И. А. Об одном примере упражнения на опровержение ложных математических рассуждений / И. А. Табанов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 20 (310). — С. 8–11. — URL: <https://moluch.ru/archive/310/69946/>

Развитие интеллектуальных способностей у детей через смарт-тренинг «Мир головоломок»

Тарасова Анна Юрьевна, воспитатель;
Бондарева Дарья Александровна, воспитатель;
Ивахненко Елена Михайловна, воспитатель
МДОУ «Детский сад № 3» Ракитянского района Белгородской области

В статье описывается проблема внедрения и реализации технологии смарт-тренинг для дошкольников «Мир головоломок», способствующей развитию интеллектуальных способностей у детей.

Ключевые слова: головоломки, смарт-тренинг, интеллектуальное развитие, мышление, логика.

Каждый ребенок любопытен и жаждет к окружающему миру. Все взрослые заинтересованы в удовлетворении любопытства детей и обеспечении их постоянного умственного и интеллектуального развития. Интеллектуальное развитие — это процесс и уровень познавательной деятельности растущего человека, проявляющийся во всех формах знаний, познавательных процессов и способностей. Является результатом влияния жизни и окружающей среды на ребенка.

Плановое развивающее обучение является основой интеллектуального развития. Интеллектуальное развитие ребенка основывается на широком кругозоре и запасе конкретных знаний. У ребенка должно быть развито восприятие теоретического отношения к изучаемому объекту, общие формы мышления и основные логические операции, смысловое запоминание.

Интеллектуальное развитие и воспитание детей дошкольного возраста является одним из важнейших вопросов современной педагогики. Интеллектуально развитые дети дошкольного возраста быстро усваивают содержание, уверены в своих силах, легко адаптируются к новой обстановке и хорошо подготовлены к школе. Современные педагоги используют разнообразные средства для раннего развития детей, но одним из самых эффективных средств формирования и развития интеллектуальных способностей детей являются головоломки, которые используются в образовательной деятельности и игре дошкольников. [5]

В нашем детском саду работает инновационная площадка федерального уровня АНОДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России», «Образовательный модуль «Мир головоломок» смарт-тренинг для дошкольников».

Основными условиями организации инновационных площадок по внедрению технологии смарт-тренинга для дошкольников «МИР ГОЛОВОЛОМОК» являются: наличие игрового набора в предметно-пространственной среде образовательного учреждения, который имеется в нашем детском саду, и прохождение обучения по направлению смарт-тренинга для дошкольников «МИР ГОЛОВОЛОМОК».

Головоломка — это особая задача, для решения которой, как правило, требуется смекалка, догадка, а не специальные познания.

Слово «головоломка» произошло от выражения «ломать голову» — решать трудноразрешимую задачу. Чтобы найти решение, нужно хорошо подумать, применить логику и сообразительность.

Игры головоломки способствуют развитию творческого и самостоятельного мышления, рефлексии, формированию морально-волевых качеств и в целом формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе. Упорство, настойчивость и целеустремленность ребенка проявляются в желании «победить» в трудной борьбе с «каверзными» задачами. Стратегические игры требуют решимости делать правильные ходы с учетом будущих

побед и выбирать игры, зная, насколько сложно решить поставленную задачу. [1]

Головоломки способствуют развитию воображения, креативности мышления, гармоничному, сбалансированному развитию у детей эмоционально-образного и логического мышления, развитию интереса к играм, требующим умственного напряжения, интеллектуального усилия, стремлению к достижению положительного результата, настойчивости и находчивости. [3]

Игровой набор состоит из авторских разработок Владимира Ивановича Красноухова, кандидата технических наук, изобретателя многочисленных развивающих игр и механических головоломок, почётного члена Всероссийского общества изобретателей и рационализаторов. Дети, увлекающиеся головоломками способны решить любые жизненные задачи легко!

«Самое замечательное свойство головоломок в том, что они доказывают человеку: безвыходных ситуаций не бывает, — считает ведущий лекции Владимир Иванович Красноухов. — Выход всегда есть, и зачастую даже не один! Поэтому головоломки — это не только умное развлечение. Человек умеющий решать головоломки, уверен в своих силах, в своем разуме, находит выход из любого положения, которое казалось безвыходным».

С пятого года жизни рекомендуют развивать детей с помощью игр головоломок. При работе с детьми старшего дошкольного возраста для определения этапов обучения ребенка следует использовать следующую схему поведенческого алгоритма. П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной.

В начале обучения детей решению головоломок нельзя оставлять ребенка наедине с новой задачей. Необходимо выяснить, в чем ребенок испытывает затруднения, и помочь ему. Однако игры никогда не должны быть навязанными, иначе интерес будет потерян, а инициатива детей не должна подавляться. Там, где дети могут справиться самостоятельно, позвольте им получить радость от само-

стоятельного решения проблем, и конечно же, радуйтесь их успехам. [2]

При организации педагогического процесса, важно соблюдать некоторые правила. Важно, чтобы с первой головоломкой ребенок справился самостоятельно. Если в самом начале ребенок получит отрицательный опыт, может навсегда пропасть интерес к головоломкам. Чтобы этого не случилось, начинать разбираться стоит с самых простых головоломок и ненавязчиво наблюдать за ходом решения, если увидите, что требуется помощь, вы сможете ее оказать в нужный момент. Однако оказывайте помощь аккуратно, если вы раскроете ход решения — результат будет отрицательным. Часто встречаются случаи, когда решение первой головоломки дается ребенку чрезвычайно сложно, хотя на самом деле головоломка проста. В дальнейшем же дети решают головоломки быстрее и проще, хотя уровень сложности задания может возрастать. Раскрывать секрет решения головоломки не нужно, лучшее, чем вы можете помочь, это задать наводящий вопрос, направить мысль в нужном направлении. Важно отметить, что даже с вашей помощью, ребенок должен ощущать, что головоломку решил именно он. Головоломок не должно быть много. При большом количестве головоломок, у ребенка рассеивается внимание — дети, не доделывая одно, могут хвататься за другое и в результате не сделать ничего. Дефицит же наоборот стимулирует интерес — «повезло же тому, кому досталась головоломка!» [4]

Важную роль играет личный интерес педагога к головоломкам. Педагог должен решить головоломку самостоятельно, насколько это возможно. Только так можно понять различные эмоции, возникающие у решателей головоломок. Более сложные головоломки можно решать вместе с ребенком.

Решение головоломок не только стимулирует мыслительную деятельность детей, но и развивает качества, которые понадобятся детям как профессионалам в любой будущей карьере.

Литература:

1. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников.- СПб.: ООО Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017.-с. 94.
2. Михайлова З. А. Носова Е. А. Логическо-математическое развитие дошкольников.- Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017.-с.49
3. Ращикулина Е. Игры-головоломки в развитии мышления дошкольников / Е.Ращикулина // Дошкольное воспитание. 1999 — № 3-с. 27–32.
4. Светлов В. А. Логика: учеб. Пособие / В. А. Светлов.-М.: Логос, 2018.
5. Щетинина А. М., Смирнова Н. П. Формирование умственных действий у дошкольников-Великий Новгород, 2000.-с.114

Использование приемов нейростимуляции в логопедической работе

Терехина Елена Михайловна, учитель-логопед
ГКОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 571»

Ключевые слова: нейростимуляция, коррекция, логопедия, нарушения речи, медицина, психология, педагогика.

Логопедия как область научных исследований активно эволюционирует вместе с развитием медицины и психологии, адаптируя современные достижения науки для решения специфических проблем нарушений речи. Одним из наиболее инновационных и многообещающих направлений становится применение приёмов нейростимуляции в процессе логопедической работы. Данная методика основана на стимуляции активности головного мозга посредством специализированных упражнений и техник, способствующих улучшению когнитивной сферы и повышению качества коммуникации у пациентов разного возраста.

Актуальность рассмотрения вопроса связана с тем, что традиционные подходы к преодолению речевых расстройств зачастую требуют значительных временных затрат и не всегда приводят к устойчивым положительным результатам. Развитие технологий нейроактивации даёт возможность существенно ускорить процесс реабилитации и сделать его более эффективным даже в сложных случаях, связанных с глубокими нарушениями речи вследствие органических поражений центральной нервной системы или тяжёлых форм задержки психоречевого развития.

Цель настоящей статьи состоит в детальном рассмотрении особенностей и возможностей современных приёмов нейростимуляции, и их объединение с традиционными методами и оценки применимости данных технологий в повседневной практике логопедов и дефектологов. Особое внимание уделяется выявлению эффективных алгоритмов интеграции новой методологии в классическую систему диагностики и коррекции речевой патологии, поскольку сочетание традиционных педагогических подходов с новейшими научно-техническими разработками представляется наиболее продуктивным путём улучшения результатов коррекционного процесса.

Нейрокоррекция в логопедии — это методика коррекции речевых нарушений, основанная на использовании знаний о работе нервной системы и ее влиянии на речевые функции.

Уникальные возможности для разработки таких методов дает одна из теорий нейропсихологии — теория мозговых основ психической деятельности, созданная Александром Романовичем Лурией. Она учитывает системную организацию высших психических функций, что позволяет не только определить наличие или отсутствие мозговых дисфункций у лиц с ограниченными возможностями здоровья, но и раскрыть специфику индивидуальных предпочтений и слабостей у детей, а также позволяет педагогу организовать образовательный процесс

с учетом готовности всех детей к успешному усвоению программного материала.

В последние годы проблема недоразвития речи у детей приобретает все более глобальный масштаб. С одной стороны — растет число детей, нуждающихся в логопедической помощи, с другой стороны — усугубляется тяжесть их речевых патологий. Картина нарушений в речевом развитии детей, действительно неоднородна и не исчерпывается только речевыми симптомами. Нарушения памяти, дефицит внимания, гиперактивность, неловкость в движениях, неуклюжесть, раскоординированность — все это часто являются сопутствующими нарушениями и при речевых патологиях.

Нейростимулирующее воздействие оказывается в медицинских учреждениях аппаратными методами, такими как: электромиостимуляция, трансмагнитная стимуляция, биоакустическая коррекция, микрополяризация, микротоковая рефлексотерапия, денос-терапия и многие другие. В ходе проведения таких процедур, осуществляется прямое воздействие на головной мозг. И вот такое, прямое воздействие, может осуществляться только квалифицированными специалистами, врачами. Это позволяет повысить эффективность логопедической работы. Сократить время постановки и автоматизации звука в речи. Но, есть и технологии непрямого воздействия, реализация которых доступна и нам, педагогам. Данные приемы также способствуют функциональному и анатомическому созреванию корковых отделов головного мозга, формированию новых нейронных связей и стимуляции мозжечка [1].

Один из приемов — это тактильно-кинестетическая стимуляция, где включаются в работу разнообразные предметы. С целью усиления кинестезии используются оптимизирующие логопедическую работу приемы, включающие пальцевые движения на тренажере — колючем коврике, массажный тренажёр, резиновые или пластмассовые шарики с игольчатой поверхностью, прищепки, суджок шарик, песочная игротерапия, игры с бусами, имеющими неровную поверхность, использовать тренажеры в виде пластмассовых рукавичек или ковриков с игольчатой поверхностью.

Для коррекционной работы значимой является биоэнергопластика. Это метод нейростимуляции предполагающий совместное движение рук и органов артикуляции. С помощью кистей рук происходит моделирование артикуляционного аппарата. Например, иголочка, чашечка, часики, качельки и т. д. Движения кисти и пальцев рук многократно усиливают импульсы, идущие к коре головного мозга от органов артикуляционного аппарата. Прин-

ципом биоэнергопластики является сопряжённая синхронная работа пальцев, кистей рук и артикуляционного аппарата при произнесении звуков, слогов, слов и словосочетаний. Комплекс упражнений, согласно принципу биоэнергопластики, способствует развитию подвижности артикуляционного аппарата, что, в свою очередь, оказывает влияние на точность в усвоении артикуляционных укладов. Биоэнергопластика позволяет моделировать не только статический, но и динамический праксис. Очень хорошо проводить артикуляционную гимнастику под музыкальное сопровождение. Было отмечено, что биоэнергопластика активизирует интеллектуальную деятельность ребенка, развивает координацию и мелкую моторику рук. В результате упражнений биоэнергопластики не только улучшается речь ребенка, но также память и внимание.

Елена Филипповна Архипова в своих работах «Автоматизация звуков с приемами нейростимуляции» [2], рекомендует выполнять движения обеими руками с целью включения в работу обоих полушарий. Здесь нельзя не упомянуть о ее системе экспресс коррекции под названием «Дерево» — состоящей из 20 артикуляционных упражнений, сопровождаемых движениями кистей и пальцев рук. Суть системы — в последовательной отработке всех артикуляторных поз, необходимых для четкого произношения звуков.

Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой требует максимального сосредоточения для освоения точных и синхронных движений рук и артикуляционных органов. С ребенком разучивают упражнения на утрированные артикуляции гласных звуков без использования движения рук, а затем постепенно подключаются упражнения с биоэнергопластикой т. е. с участием рук.

Включая в логопедическую работу кинезиологические упражнения, позволяют активизировать межполушарное воздействие. Данные упражнения помогают лучше концентрировать внимание на слухе, улучшают чувствительность левой и правой стороны тела. Упражнения для развития межполушарного взаимодействия способствуют улучшению запоминания, повышают устойчивость внимания, улучшают мыслительную деятельность.

Практическая значимость использования кинезиологических упражнений в логопедической практике состоит в том, что система оригинальных упражнений и игр, помогает целостно развивать не только психофизическое здоровье детей, но и развивать, исправлять недостатки устной речи, а также, в последствие, предупредить нарушения чтения и письма. Важно отметить, что последовательное соединение кинезиологических упражнений с приемами и методами логопедического воздействия, переходит в один игровой приём. Данные упражнения не только помогают эффективно отрабатывать полученный навык, но и очень нравятся ребятам [3].

Балансиры для рук — это игровые тренажеры для развития мозга и координации движений. На круглой доске с двумя ручками по бокам выполнен лабиринт, по которому нужно прокатить шарик с помощью согласованных движений рук. При игре с балансирами для рук развиваются: крупная моторика, ориентирование в пространстве, логическое мышление, концентрация внимания и усидчивость. Данное оборудование очень эффективно применяется на индивидуальных логопедических занятиях для отработки звуков, слогов, слов, предложений с теми звуками, над которыми работаем в данный момент. Кроме автоматизации звуков хорошо совершенствовать лексико-грамматический строй речи, развивать фонематические процессы — навыки звукового анализа и синтеза. При регулярных занятиях с балансирами дети лучше осваивают чтение и письмо. Работа с балансирами обеспечивает положительный эмоциональный фон на занятие.

Анализ опыта применения приёмов нейростимуляции в рамках логопедической практики убедительно подтверждает их высокую значимость и перспективы практического внедрения. Методы нейростимуляции демонстрируют свою способность эффективно влиять на динамику восстановления утраченных или недостаточно развитых компонентов речи у пациентов всех возрастных групп, включая случаи сложного комплексного поражения ЦНС и глубокой органической патологии.

Проведённое исследование показало значительное повышение уровня успешности коррекции речевых нарушений у детей при условии систематического применения комплекса процедур нейростимуляции параллельно с традиционной педагогической работой. Этот эффект обусловлен улучшением функциональной организации нервных структур, повышением пластичности мозга и ускорением формирования компенсаторных связей между различными отделами коры больших полушарий. Таким образом, включение нейротехнологической составляющей в стандартную программу логопедического вмешательства ведёт к достижению стабильно положительных результатов лечения в более короткие сроки, уменьшению риска рецидивов и стабилизации достигнутых эффектов.

Подводя итог, следует подчеркнуть необходимость дальнейшей разработки и научного обоснования метода нейростимуляции в целях совершенствования логопедической помощи детям, страдающим нарушениями речи различного происхождения. Применение новейших достижений нейронауки позволит создать качественно новую парадигму взаимодействия врача, пациента и специалиста-педагога, направленную на комплексное восстановление коммуникативной компетенции каждого индивида независимо от сложности первичного дефекта.

Литература:

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. — М.: В.Секачев, 2014. — 264 с.

2. Архипова, Е. Ф. Автоматизация звуков с приемами нейростимуляции / Е. Ф. Архипова, И. В. Южанина. — Москва: В.Секачев, 2018. — 348 с.
3. Е. Тимощенко Нейропсихологические занятия для детей — «Издательство АСТ», 2021 — (Лёгкий старт).
4. Николаева, Наталья Использование приемов нейростимуляции в коррекционно-логопедической работе / Наталья Николаева. — Текст: электронный // МААМ.ру: [сайт]. — URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-priemov-neirostimuljaci-v-korekciono-logopedicheskoi-rabote.html> (дата обращения: 10.08.2025).
5. Ефремова, К. А. Использование приемов нейростимуляции в коррекционно-логопедической деятельности / К. А. Ефремова. — Текст: электронный // Образовательный маркетплейс Инфоурок: [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-priemov-nejrostimuljacji-v-korrekcionno-logopedicheskoi-deyatelnosti-6068882.html> (дата обращения: 10.08.2025).

Развитие мыслительной деятельности обучающихся на уроках географии посредством приёмов критического мышления

Фомина Ирина Михайловна, учитель географии
МБОУ «Сухосолотинская ООШ» (Белгородская область)

Сегодня географическое образование не используют в полном объеме своего образовательного, развивающего и воспитательного потенциалов. Поэтому выпускники не готовы к быстрой адаптации, не способны самостоятельно принимать решения, активно и творчески использовать полученные знания. Современная концепция модернизации образования предполагает кардинальное реформирование традиционной педагогической системы. Необходимость создания новой модели обучения вызвано тем, что выпускники образовательных учреждений редко находят применение приобретенным знаниям, ввиду недостаточно развитой их креативной составляющей. Высокая интенсивность современного урока, недостаточный учёт индивидуальных особенностей ведёт к снижению мотивации, пропадает активность, снижается успеваемость. Всё это негативно влияет на учебный процесс в целом. Как сделать так, чтобы и школьнику, и его родителям, и учителям было интересно общаться друг с другом, чтобы дети видели, что взрослым интересны не только их отметки, но и то, как они смогли своим умом. Мыслительный процесс начинается тогда, когда возникает задача или проблема, у которой нет готового способа решения. Если есть стремление что-то понять, в чём-то разобраться, то здесь тоже речь идёт о мышлении [1].

Как повысить мотивацию к обучению у современных школьников? Как вовлечь учеников в образовательный процесс? Как научить учиться? Понятно, что решить данные проблемы, опираясь только на традиционную классно-урочную систему нельзя. Пришло время изменить подход к обучению, в центре которого должен стоять не учитель, а сам ученик. Именно благодаря способности человека мыслить решаются трудные задачи, делаются открытия, появляются изобретения. Но можно ли научиться мыслить более эффективно? [3]

Как и другие качества ума, мышление можно развивать. Развивать мышление — значит развивать умение думать. Одним из инновационных методов, позволяющих добиться позитивных результатов в формировании мыслительной деятельности школьников, являются приёмы развития критического мышления.

Работая с детьми, учитель находится в поиске таких методов и приёмов работы, которые бы совершенствовали мыслительные способности учащихся и позволили бы мыслить более продуктивно. Именно благодаря способности человека мыслить решаются трудные задачи, делаются открытия, появляются изобретения [2].

Но можно ли научиться мыслить более эффективно? Как и другие качества ума, мышление можно развивать. Развивать мышление — значит развивать умение думать. Изучая современные педагогические технологии вышеперечисленные умения и мыслительные операции лучше развиваются при использовании методов и приёмов критического мышления [6].

Актуальность данного вопроса связана с требованием времени. На заседании Комитета по человеческим ресурсам по проблеме «Цифровая экономика наступает: как и к чему готовить население России?» отмечалось, что «...до 50 % всех нынешних профессий могут исчезнуть в ближайшие 10 лет по причине цифровизации. Но есть ряд компетенций, которыми обладает только человек, и его не может заменить ни один робот. Было выделено четыре таких компетенции: «4К: критическое мышление, креативность, коллаборация (совместная, командная работа), и коммуникация» [4].

Следовательно, эффективность качества образования, в том числе, зависит от умения человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы, умение анализировать и делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений и отвечать за них. Однако, в массовой школьной практике нет таких педагогических технологий и оценочных инструментов, которые позво-

ляют формировать и оценивать эти компетенции в рамках традиционного урока. Таким образом, между необходимостью овладения обучающимися приёмами критического мышления и отсутствием универсальной системы методов и приемов, способствующих реализации поставленной задачи. Анализ выявленных противоречий позволило автору предположить, что использование приёмов критического мышления при организации образовательного процесса на уроках географии будет способствовать повышению уровня развития мыслительной деятельности обучающихся [5].

Критичность ума — это умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы. Критическое мышление, т. е. творческое, помогает человеку определить собственные приоритеты в личной и профессиональной жизни, предполагает принятие индивидуальной ответственности за сделанный выбор, повышает уровень индивидуальной культуры работы с информацией, формирует умение анализировать и делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений и отвечать за них, позволяет развивать культуру диалога в совместной деятельности. Данные факторы обуславливают актуальность выбранной темы [9].

Актуальность обусловлена и противоречиями, выявленными в ходе образовательной деятельности:

- между широким спектром образовательных возможностей курса географии и недостаточно высоким качеством обученности;
- между традиционными методами и приёмами обучения и необходимостью внедрения новых прогрессивных технологий в соответствии с требованиями общества к современному образованию.

Пути разрешения противоречий в создании оптимальных условий для формирования мыслительной деятельности учащихся на уроках географии через применение приёмов технологии критического мышления.

Эффективность технологии критического обучения в том, что она способствует развитию познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности учащихся, становлению личности ученика, готовности выпускников школы использовать усвоенные знания, умения в реальной жизни для решения практических задач. На уроках, построенных с использованием этой технологии, успеха добиваются даже самые слабые ученики. Они заражаются всеобщим интересом поиска истины и незаметно для себя включаются в коллективный диалог. Усвоение материала происходит в основном на уроке, тем самым решается проблема перегрузки учащихся [7].

Давно выявлено, что люди — существа деятельные: только через собственную деятельность каждый познаёт окружающий мир, ищет пути решения жизненных проблем; внутренний же мотив этой деятельности связан с удовлетворением личных потребностей.

Внедрение в практическую деятельность предлагаемого педагогического опыта должно обеспечить:

- критическое осмысление информации, понимание сути;
- установление ассоциаций и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- повышение уровня самостоятельности и познавательной активности;
- решение проблем в сотрудничестве с другими;
- применение новых знаний и навыков в различных ситуациях;
- повышение способности к поисково — исследовательской деятельности;
- возможность выбора пути движения каждого школьника с учетом своих возможностей и способностей
- повышение качества образования;
- успешную самореализацию в будущем.

Технология развития критического мышления была разработана в конце XX века в США. В российской педагогической практике технология применяется с 1997 года. Теоретико-методологической базой исследования данной технологии в нашей стране являются: идеи гуманизации профессионального образования (Е. М. Бондаревская, Л. А. Волович, З. Г. Нигматов, Г. В. Мухаметзянова), индивидуализации и дифференциации обучения (А. Ахизер, А. А. Кирсанов, И. Г. Унт); проблемного обучения (Д. В. Вилькеев, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин), групповых форм организации обучения (В.И. Андреев, В. С. Безрукова, В. К. Дьяченко, И. М. Чередов, Г. И. Ибрагимов). [7]

Поскольку в настоящее время школа призвана воспитать свободную, развитую и образованную личность, владеющую определенным субъективным опытом, способную ориентироваться в условиях постоянно меняющегося мира.

Формирование критического мышления в период расширения информационного пространства приобретает особую актуальность. Под критическим мышлением в обучающей деятельности понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры студента и преподавателя, а также «мышление оценочное, рефлексивное», для которого знание является не конечной, а отправной точкой, аргументированное и логичное мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах [1]

В основе технологии критического мышления на уроках географии теория осмысленного обучения Л. С. Выготского «...всякое размышление есть результат внутреннего спора, так, как если бы человек повторял по отношению к себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим». Также используются идеи Д. Дьюи, Ж. Пиаже и Л. С. Выготского о творческом сотрудничестве ученика и учителя. Как пишет Д.Халперн: «Когда мы мыслим критически, мы оцениваем результаты своих мыслительных процессов — насколько правильно принятое нами решение или

насколько удачно мы справились с поставленной задачей. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса — хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения» [9].

Критическое мышление — это целенаправленное, саморегулируемое суждение, результатом которого является интерпретация, анализ, оценка и выводы, а также объяснение тех фактических, концептуальных, методологических, критерийных оснований или контекстных факторов, на которых основано суждение [11]. В качестве основных элементов критического мышления можно выделить несколько умений:

1. Анализ — умение находить связи между утверждениями, вопросами, аргументами.
2. Оценка — умение оценивать надежность утверждений, убедительность доводов.
3. Объяснение (аргументация) — умение объяснять ход своих мыслей/метод, защищать свои выводы.
4. Выведение гипотез — умение формировать гипотезы и самим делать выводы, обнаруживать нехватку информации.
5. Саморегуляция — рефлексия, самопроверка и коррекция.

Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также осознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих [10].

Новизна заключается в создании комплекса дидактических материалов, представленных примерами приёмов критического мышления, применение которых обеспечивает формирование и развитие мыслительной деятельности обучающихся на уроках географии. География как учебный предмет имеет богатые возможности для развития социальной компетентности школьников, что, в свою очередь, выступает в качестве показателей познавательного интереса. [8]

Разнообразное содержание позволяет на уроках использовать различные методы и методические приемы технологии критического мышления. Широкий спектр методов и приемов, их сочетание, учитывающее содержание учебного материала, уровень подготовленности класса, наличие необходимых средств обучения, эмоционально-психологическую атмосферу конкретного класса способствует развитию мыслительной деятельности обучающихся.

Составляя задания, направленные на развитие критического мышления учащихся, нужно учитывать навыки, используемые в нем:

1. Наблюдать — значит видеть и замечать кого-либо/что-либо.
2. Описывать — значит говорить, как кто-либо/что-либо выглядит.
3. Сравнивать — значит сопоставлять сходства и различия между людьми или вещами; оценивать что-либо и соотносить с другими вещами.
4. Определять — значит показывать или доказывать существование кого-либо/чего-либо; узнавать кого-либо/что-либо как конкретную личность/вещь.
5. Ассоциировать — значит умственно делать связи между людьми или вещами; соединять людей или вещи по принципу их взаимодействия.
6. Заключать — значит делать выводы на основе имеющейся информации или фактов; косвенно предполагать истинность чего-либо.
7. Прогнозировать — значит предполагать, что произойдет в будущем, предсказывать что-либо.
8. Применять — значит делать заявление, создавать руководство и т. д. для извлечения наибольшей эффективности в конкретной ситуации, применять что-либо, значит использовать в соответствии, извлекать практическую пользу из чего-либо.

В соответствии с этими навыками ученики должны уметь:

1. Описывать ситуацию другим.
2. Проверять, имеется ли необходимая информация и не предвзяты ли они в своих суждениях.
3. Соотносить ситуацию с собственными убеждениями.
4. Выражать эмоции для указания важности, но не предвзятости поведения.
5. Задавать вопросы о возможных результатах.
6. Анализировать различные способы действия и условия устранения недостатков и ограничений.
7. Коллективно обсуждать способы действия. Решать какие способы являются наилучшими и что необходимо для этого сделать.

Учебное занятие, проводимое по этой технологии, строится в соответствии с технологической цепочкой: вызов — осмысление — рефлексия. На фазе вызова можно использовать различные приемы, как традиционные: составление таблиц, плана, постановка проблемного вопроса, так и новые, например, составление кластера (гроздь, пучок), в котором наглядно видна связь ключевого слова темы урока с другими понятиями и явлениями, или прием: «Запишите всё, что знаете» (индивидуально или в группах), а также приём «мозговой атаки». Весьма действенным может стать приём персонификации, т. е. использование способности к сопереживанию.

Мозговой штурм. Как методический прием мозговая атака используется в технологии критического мышления с целью активизации имеющихся знаний на стадии «вызова» при работе с фактологическим материалом.

- 1 этап: Учащимся предлагается подумать и записать все, что они знают или думают, что знают, по данной теме;
- 2 этап: Обмен информацией.

Прием «Корзина идей, понятий, имен...»

Учитель выделяет ключевое понятие изучаемой темы и предлагает учащимся за определенное время выписать как можно больше слов или выражений, связанных, по их мнению, с предложенным понятием. Важно, чтобы школьники выписывали все, приходящие им на ум ассоциации. В результате, на доске формируется кластер (пучок), отражающий имеющиеся у учащихся знания по данной конкретной теме, что позволяет учителю диагностировать уровень подготовки классного коллектива, использовать полученную схему в качестве опоры при объяснении нового материала.

Пример урока. «Состав топливно-энергетического комплекса». География 9 класс. В «корзину» учениками были сброшены следующие понятия, которые они связали с данной темой урока: топливо, энергия, электростанция, розетка, ГЭС, АЭС, ТЭС, нефть, газ, экспорт, уголь, Западная Сибирь, дорогие тарифы, энергия Солнца, энергия ветра и т. д. Это позволило сформировать кластер «Состав топливно-энергетического комплекса» и выяснить первоначальные представления учащихся о географии топливных ресурсов, активизировать их деятельность на уроке. Основная фаза урока — осмысление дает возможность познакомиться с новой информацией, понятиями, причём возможно сообщение информации учителем или её самостоятельный поиск. Используются следующие приёмы: «инсерт» — маркировка текста, учебно-мозговой штурм. На этой стадии формирования критического мышления осуществляется через исследовательские навыки, выполнение работы с дополнительной литературой, статистикой, научным текстом. На фазе осмысления можно использовать следующие приёмы и методы:

Кластеры — это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом».

Последовательность действий проста и логична:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы.
2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. (Модель «планеты и ее спутники»)
3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.

В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной теме. Достоинства и результаты применения приема

Применение кластера имеет следующие достоинства:

- он позволяет охватить большой объем информации;
- вовлекает всех участников коллектива в обучающий процесс, им это интересно;
- дети активны и открыты, потому что у них не возникает страха ошибиться, высказать неверное суждение.

В качестве примера приведем составление кластера на уроке географии при изучении темы «Гидросфера» в 6 классе. В самом начале работы учащиеся высказывают все имеющиеся у них знания по данному вопросу, предположения и ассоциации.

Например: вода, река, болото, озеро, море, дождь. Учитель фиксирует их на доске. Далее следует чтение параграфа из учебника. В ходе ознакомления с материалом (или по результату прочтения), схема дополняется новыми фактами. Учитель дописывает их, используя цветной мел. Итогом урока должен стать анализ полученной картины, с обсуждением верности или неверности первоначальных суждений и обобщением полученной информации.

Методический прием «Верите ли вы, что ...» (Верно – неверно. Сейчас в группах (по 4 человека) ответить на вопросы и обосновать один из них.

Учимся работать с текстом. Для осмысления содержания текста, обнаружения личностного смысла в материале используются приемы:

«Чтение с пометками INSERT». Цель: оптимизация проработки текста с использованием знаковой системы. Время выполнения: в зависимости от объема предложенного текста. Учитель предлагает проработать текст документа или параграфа учебника, используя установленную знаковую систему.

Прием «Фишбоун». Проблема причины возникновения изучаемой проблемы факты пути решения. Схема «Фишбоун» в переводе означает «рыбья кость». В «голове» этого скелета обозначена проблема, которая рассматривается в тексте. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних косточках ученики отмечают причины возникновения изучаемой проблемы. Напротив верхних — располагаются нижние, на которых по ходу вписываются факты, подтверждающие наличие сформированных ими причин. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть и факты.

Синквейн. Происходит от французского слова «sing» — пять. Это стихотворение, состоящее из пяти строк. Используется как способ синтеза материала. Лаконичность формы развивает способность резюмировать информацию, излагать мысль в нескольких значимых словах, емких и кратких выражениях.

Как показывает опыт, синквейны могут быть полезны в качестве:

- 1) инструмента для синтеза сложной информации;
- 2) способа оценки понятийного багажа учащихся;
- 3) средства развития творческой выразительности.

Перепутанные логические цепочки.

Для развития умения устанавливать причинно-следственные связи предлагаю учащимся задание, в котором требуется расположить в логической последовательности слова. Однако задание усложняю, предлагая прокомментировать составленную схему и привести пример территории, где данная схема выполняется. В этом случае проверяется еще и умение разворачивать информацию.

Особенно учащимся нравится работать в парах, когда есть возможность обсудить, поспорить, представить свою точку зрения в диалоге.

Засоление, испарение, мелиорация, полупустыня, низкая урожайность.

Пустыня-Испарение-засоление-урожайность-мелиорация

Ветер, разница в давлении, разница в температуре, угол падения солнечных лучей, широта местности, вращение Земли вокруг Солнца

Для диагностики критического мышления была выбрана методика Замбацян Э.Ф. Изучалось: умение исключать лишнее; словесно-логическое мышление; умение обобщать; умение анализировать. Проведя исследование развития данных умений среди учащихся 5–9 (252 человека) классов автор получил следующие результаты.

Субтест	Критерии	Кол-во уч-ся	%
1 субтест	Дифференциация существенных и несущественных признаков	78	32 %
2 субтест	Операции отвлечения и обобщения	64	25 %
3 субтест	Установление причинно-следственных связей	46	18 %
4 субтест	Умение обобщать	64	25 %

При определении результативности опыта работы был использован диагностический метод «Определение уровня логического мышления» М.Войнарского.

В исследовании, которое проводилось с сентября 2023 года участвовали 23 учащихся с 7 по 9 класс.

Год диагностики	класс	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
2023–2024	8	27 %	40 %	33 %
2024–2025	9	35 %	49 %	16 %

В процессе работы по этой технологии, все приемы работы с информацией постепенно «переходят в руки» самому обучающемуся: он начинает все активнее использовать их в самостоятельной работе: начинает реально обучать себя сам. Результаты диагностики позволяют утверждать, что данная технология обеспечивает самостоятельность, активность учеников в их совместной работе в учебном процессе; развивает критическое мышление, помогает в освоении культуры работы с текстом.

Критериями эффективности развития навыков критического мышления были выбраны:

- Владение навыками поиска, трактовки, анализа различных видов информации;
- Умение формулировать корректные вопросы;
- Интерес к творческой деятельности;
- Самостоятельность учащихся в изучении предмета географии;
- Умение аргументировано отстаивать свою позицию;
- Умение найти выход в новой (нетрадиционной) ситуации;
- Положительная мотивация к учебному предмету;

Результаты «Карты интересов» учащихся дают следующую картину.

- При изучении нового — самое важное и интересное состоит в том, чтобы разобраться в причинах явлений, событий, выяснить, почему так происходит, так считают 90 % учащихся.
- Нравится решать проблемные вопросы по географии — 70 % учащихся.

Учащимся в уроках географии нравится больше всего:

- объяснение учителя, четкость изложения материала- 25 %;
- творческие задания- 26,7 %;
- познавать новое- 20 %;
- интересная подача информации (использование различных методических приемов технологии критического мышления)- 66,7 %;
- общение на уроке — 73,3 %;
- нравятся необычные творческие задания по географии — 76,7 % учащихся.

Проводя анализ полученных данных можно отметить самостоятельность учащихся, их стремление к частично поисковой и исследовательской деятельности. Важным моментом является то, что у большинства учащихся интерес вызывает не результат, а сам процесс деятельности

Динамика качества знаний:

Год диагностики	Качество знаний
2023–2024	79 %
2024–2025	79 %

Литература:

1. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2004.
2. Власова, Т. А. Развитие критического мышления на уроках истории в старших классах / Т. А. Власова // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2005. — № 3. — с. 44–48.
3. Загашев И. О., Заир — Бек С. И., Муштавинская И. В., «Учим детей мыслить критически», СПб: издательство «Альянс «Дельта», 2003 г., 192с
4. Михайлова, А. М. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации А. М. Михайлова, М. А. Пинская; сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. — М: Корпорация «Российский учебник», 2019. — 76 с.
5. Кадырова, Ф. М. Современные технологии формирования гуманитарных ценностей / Ф. М. Кадырова // Казанский педагогический журнал. — 2006. — № 2. — с. 20–23.
6. Муштавинская И В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки: Издательство: Каро, 2009 г.
7. Муштавинская И. В., С. И. Заир-Бек: Развитие критического мышления на уроке. — М.: Просвещение, 2011. — 223с.
8. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М: Когито — Центр, 2002. — 396 с.
9. Халперн Д. Психология критического мышления — СПб.: Издательство «Питер», 2000.
10. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. — М: Педагогика, 1988. — 208с.
11. Facione P. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. — 1990.

Внедрение цифровых инструментов в образовательную среду: возможности и ограничения

Ядрышникова Арина Николаевна, студент
Новосибирский государственный педагогический университет

Данная статья посвящена исследованию влияния цифровых технологий на современный учебный процесс. В ней рассматриваются положительные аспекты цифровизации и выявляются ключевые проблемы, имеющиеся на данном этапе внедрения цифровизации в образование. Автором описаны результаты анкетирования студентов, демонстрирующие востребованность и необходимость совершенствования цифровой инфраструктуры.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые инструменты, цифровая компетентность, инновационные методы, индивидуализация обучения.

Современный мир характеризуется чрезвычайно высокими темпами социальных преобразований, быстрым развитием технологий и глобальной информатизацией общества, что диктует необходимость постоянного развития и усложнения. Умение адаптироваться под актуальные запросы современной жизни особенно важно в профессиональном развитии [4, 5].

Основной задачей подготовки современного специалиста выступает овладение компетенциями в области информационных технологий и их применение во всех сферах жизнедеятельности человека, гражданина и профессионала. Поскольку функция подготовки квалифицированных кадров находится в рамках современной системы образования, для обеспечения высокого уровня цифровой культуры общества необходимо трансформировать подходы и методики обучения на каждой ступени образовательной траектории [1, 4].

Процесс информатизации образования и цифровизации обучения посредством внедрения онлайн-ресурсов, информационных и телекоммуникационных технологий и реализации электронной образовательной среды ведет к существенным изменениям традиционных методов и технологий в педагогике. Такие изменения имеют как позитивные аспекты, так и существенные негативные последствия [1].

Цифровые технологии индивидуализируют и персонализируют процесс обучения, стимулируют развитие автономии учащихся; распределяют контроль процесса обучения между учеником и учителем. Благодаря цифровизации обеспечивается широкий доступ к качественному образованию вне зависимости от географического расположения, социальных условий или здоровья; создаются условия для непрерывного обучения вне привязки к классному кабинету и расписаниям занятий. Цифровой подход обеспечивает измеримость результатов обучения благодаря точной оценке динамики прогресса каждого обучающегося, а также помогает частично автоматизировать процессы организации обратной связи. Важным преимуществом является возможность мультимодального представления информации с использованием различных форматов, таких как видеоматериалы, интерактивные модели, симуляции и игровые элементы, что значительно улучшает восприятие и запоминание изучаемого материала [1, 5].

Использование перечисленных преимуществ использования цифровых инструментов способствует созданию системы обучения, которая становится более гибкой, адаптируемой и направленной на личные потребности каждого учащегося. Этот подход акцентирует внимание не столько на улучшении качества самого образовательного процесса, сколько на повышении учебной мотивации обучающихся, предоставлении каждому индиви-

дуальной образовательной траектории, соответствующей личным потребностям [1].

Несмотря на очевидные преимущества внедрение цифровых технологий несет ряд существенных недостатков. К ним относятся уменьшение интеллектуальной активности и ухудшение способности запоминания у обучающихся вследствие быстрой доступности необходимой информации и отсутствия нужды держать её в памяти. Еще одной проблемой является риск потери базовых навыков чтения и письма, поскольку учащиеся всё чаще полагаются на технические устройства и автоматизированные сервисы.

Кроме того, существует целый ряд препятствий, затрудняющих успешное внедрение цифровизации в образовательный процесс. Среди них выделяется недостаточно развитая цифровая инфраструктура, низкий уровень владения информационными технологиями в педагогическом коллективе и, соответственно, отсутствие полноценной адаптации существующих методик под современные реалии. Дополнительно возникают сложности, связанные с обеспечением безопасности в киберпространстве и защитой личной информации учащихся и сотрудников [4, 5].

С целью определения отношения студентов к условиям использования цифровых инструментов в образовательной среде, было проведено анкетирование студентов 3–5 курсов разных направлений подготовки. Учащиеся подчеркнули высокую частоту использования цифровых образовательных ресурсов (от одного раза в неделю до ежедневного применения), относительное удобство, но также и редкие проблемы с доступом к данным инструментам.

Обучающимися было отмечено наиболее широкое применение программ для создания презентаций, работы с текстовыми документами и изображениями (23,4 %), электронных библиотек (20,8 %) и искусственного интеллекта (20,8 %) для образовательных нужд. Реже используются инструменты для создания викторин и опросов (14,3 %), интерактивные доски (11,7 %) и образовательные платформы (7,8 %). А инструментами на основе технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) пользуются лишь 1,3 % респондентов. Это свидетельствует о необходимости развития инфраструктуры поддержки образовательных платформ и увеличение внедрения VR/AR-технологий для повышения эффективности образовательного процесса.

Факторами, наиболее мешающими активной эксплуатации цифровых инструментов, являются сложный, интуитивно непонятный интерфейс (51,7 %), недостаток технических навыков (32,2 %) и нестабильное интернет-соединение (16,1 %).

Также было выявлено, что цифровые ресурсы обладают высокой эффективностью в условиях самостоя-

тельного обучения, способствуют более быстрому и качественному усвоению учебного материала, а также заметно повышают эффективность коммуникации между преподавателем и студентом.

Из результатов опроса напрашивается вывод, что хоть цифровые средства стали неотъемлемой частью учебного процесса и имеют множество преимуществ, таких как высокая эффективность и удобство, но имеются и существенные недостатки, которые можно нивелировать путем повышения удобства интерфейсов, улучшения технической грамотности студентов и обеспечения стабильного подключения к сети.

Цифровая образовательная среда является эффективной только при условии высокой степени взаимодействия открытости и присутствия [1].

Для повышения эффективности интеграции цифровых технологий в учебный процесс, требуются согласованные меры, которые постепенно внедряются в существующую

традиционную образовательную систему. С этой целью на государственном уровне особое внимание уделяется развитию цифровых компетенций среди обучающихся. Например, начиная с 1 сентября 2024 года Министерство просвещения реализует программу «Цифровая образовательная среда», направленную на создание современной инфраструктуры и оборудования учебных заведений технологичным оборудованием [2].

Образование следует воспринимать не как конечный итог, а как непрерывный процесс формирования актуальных компетенций у каждого учащегося, отказываясь от традиционного подхода к обучению как простому прохождению учебной программы [3]. Современные технологии, не смотря на существующие недостатки, позволяют существенно разнообразить содержание обучения, адаптироваться к индивидуальным особенностям студентов, отслеживать их успехи и трудности, а также оперативно оценивать их достижения.

Литература:

1. Анцыфорова, Л. Ю. Значение цифровых компетенций в обучении / Л. Ю. Анцыфорова, К. С. Пронь, А. А. Абуспьянова. — Текст: непосредственный // Вопросы педагогики. — 2022. — № 11–2. — С. 13–17.
2. Корчак, К. И. Современные подходы к понятию цифровой трансформации образования / К. И. Корчак, В. В. Красильников, В. С. Тоискин. — Текст: непосредственный // Проблемы современного образования. — 2022. — № 1. — С. 171–183.
3. Уваров, А. Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования / А. Ю. Уваров. — Текст: непосредственный // Исследователь. — 2019. — № 1–2 (25–26). — С. 22–37.
4. Цифровая трансформация образования / В. Ф. Шамшович, Н. Ю. Фаткуллин, Л. А. Сахарова, Л. М. Глушкова. — Текст: непосредственный // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. — 2020. — № 1 (31). — С. 136–146.
5. Цифровое образование и трансформация: что это и зачем нужно. — Текст: электронный // SkyPro: [сайт]. — URL: <https://sky.pro/wiki/profession/cifrovoye-obrazovanie-i-transformaciya-chto-eto-i-zachem-nuzhno> (дата обращения: 08.08.2025).

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Гипертрофия мышечных волокон: сравнительный анализ миофибриллярного и саркоплазматического типов роста

Майоров Илья Алексеевич, студент

Научный руководитель: Воротилова Нина Николаевна, доцент

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

В настоящей работе проводится исследование взаимосвязи между различными типами гипертрофии скелетных мышц (миофибриллярной и саркоплазматической) и их влиянием на функциональные характеристики мышечной ткани.

Ключевые слова: гипертрофия, миофибриллы, саркоплазма, мышечные волокна, адаптация.

Введение

Гипертрофия скелетных мышц, представляющая собой увеличение площади поперечного сечения мышечных волокон, является фундаментальным адаптивным механизмом в ответ на регулярные физические нагрузки. Данный процесс играет критически важную роль как в обеспечении оптимальных спортивных результатов, так и в поддержании общего здоровья и функциональной независимости индивида. Гипертрофические изменения могут быть классифицированы на две основные формы: миофибриллярная гипертрофия, характеризующаяся увеличением числа и размера сократительных элементов (миофибрилл), и саркоплазматическая гипертрофия, при которой наблюдается увеличение объема саркоплазмы, содержащей не-сократительные элементы, такие как гликоген, воду и органеллы.

Настоящая работа посвящена всестороннему сравнительному анализу миофибриллярного и саркоплазматического типов гипертрофии. Цель исследования заключается в детализации механизмов, лежащих в основе каждого типа, определении специфических стимулов, индуцирующих их, и оценке их влияния на функциональные характеристики мышц. В рамках данного анализа будут рассмотрены ключевые молекулярные пути, регулирующие рост миофибрилл и саркоплазмы, а также предложены тренировочные стратегии, направленные на оптимизацию каждого из типов гипертрофии для достижения конкретных целей в спортивной практике.

1. Структура и функция мышц:

Фундамент для понимания гипертрофии

Для глубокого понимания механизмов миофибриллярной и саркоплазматической гипертрофии крайне

важно рассмотреть базовые компоненты и процессы, определяющие структуру и функцию мышечных волокон. В этом разделе мы детально опишем строение и роль ключевых элементов, без которых невозможно представить себе ни рост, ни адаптацию мышечной ткани: миофибрилл, саркоплазмы, а также различные типы мышечных волокон, их особенности и функции.

Миофибриллы, тончайшие нитевидные структуры, пронизывают каждое мышечное волокно вдоль его оси. Они состоят из саркомеров — повторяющихся сократительных единиц, образованных актиновыми и миозиновыми нитями. Именно взаимодействие этих нитей обеспечивает мышечное сокращение. Принципиально важно понимать, что количество и плотность миофибрилл в мышечном волокне напрямую связаны с силой, которую оно способно развить. Саркоплазма, цитоплазма мышечного волокна, представляет собой сложную внутреннюю среду, участвующую в метаболических процессах, хранении энергии и передаче сигналов, необходимых для сокращения и роста. Как видно на рис. 1, саркоплазма тесно связана с миофибриллами, обеспечивая их функционирование и поддержку.

Наконец, скелетные мышцы состоят из различных типов волокон, различающихся по своим сократительным и метаболическим свойствам. Соотношение этих волокон в мышце в значительной степени определяет её производительность и реакцию на различные виды тренировочных нагрузок. Процесс роста мышечной ткани представляет собой динамический баланс между процессами анаболизма (синтеза мышечного белка) и катаболизма (распада мышечного белка). Для достижения эффективной гипертрофии необходимо создать условия, при которых анаболические процессы будут преобладать над катаболическими, стимулируя синтез новых мышечных белков и увеличение объема мышечных волокон.

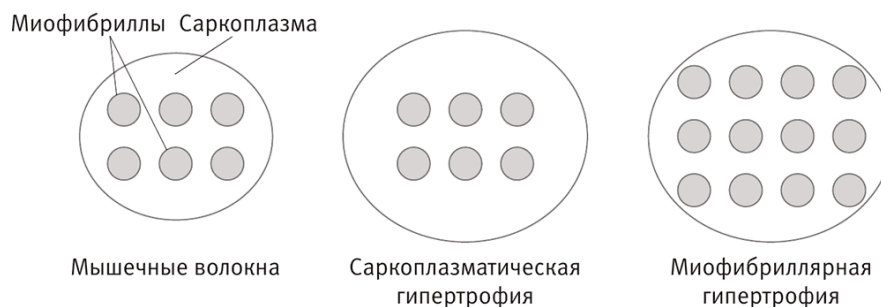


Рис. 1. Типы мышечной гипертрофии [1]

2. Миофибриллярная гипертрофия: Адаптация к механической нагрузке и гормональным стимулам

Миофибриллярная гипертрофия представляет собой увеличение размера и плотности миофибрилл, сократительных элементов мышечных волокон. В отличие от саркоплазматической гипертрофии, при которой увеличивается объем неконтрактильного саркоплазматического ретикулума, миофибриллярная гипертрофия приводит к фактическому увеличению силы и функциональных возможностей мышцы. Этот процесс является ключевой адаптацией к механическим нагрузкам, таким как силовые тренировки, и стимулируется сложным взаимодействием между механическими сигналами и гормональными факторами.

Механическая нагрузка, особенно эксцентрические сокращения и тренировки с отягощениями, вызывает микротравмы в мышечных волокнах. Эти микротравмы активируют сигнальные пути, которые стимулируют синтез новых миофибрилл и их компонентов, таких как актин и миозин. Помимо прямых механических сигналов, тренировки с отягощениями повышают экспрессию факторов роста, таких как инсулиноподобный фактор роста-1 (IGF-1) и механический фактор роста (MGF), которые играют важную роль в стимуляции синтеза белка и, следовательно, миофибриллярной гипертрофии.

Гормональные стимулы, особенно анаболические гормоны, такие как тестостерон и гормон роста, также играют значительную роль в миофибриллярной гипертрофии. Эти гормоны усиливают синтез белка, снижают распад белка и способствуют дифференцировке мышечных стволовых клеток (сателлитных клеток), которые сливаются с существующими мышечными волокнами, увеличивая их размер и количество миофибрилл. Сочетание механической нагрузки и анаболических гормональных сигналов создает оптимальную среду для миофибриллярной гипертрофии, приводя к значительному увеличению силы и мышечной массы.

3. Саркоплазматическая гипертрофия: Адаптация к объему и метаболическому стрессу

Саркоплазматическая гипертрофия представляет собой увеличение объема саркоплазмы — жидкости, окружающей миофибриллы в мышечном волокне. В от-

личие от миофибриллярной гипертрофии, которая характеризуется увеличением количества и размера сократительных элементов, саркоплазматическая гипертрофия в большей степени связана с увеличением неконтрактильных компонентов, таких как гликоген, вода, митохондрии, саркоплазматический ретикулум и другие клеточные органеллы. Этот тип гипертрофии считается адаптацией к тренировкам с большим объемом повторений и высоким уровнем метаболического стресса.

Основным стимулом для саркоплазматической гипертрофии является метаболический стресс, возникающий во время тренировок с большим количеством повторений и короткими периодами отдыха. Это приводит к накоплению метаболитов, таких как лактат и ионы водорода, что, в свою очередь, стимулирует анаболические сигнальные пути и способствует увеличению объема саркоплазмы. Накопление гликогена, основного источника энергии для мышц, также является важным аспектом саркоплазматической гипертрофии, поскольку требует большего объема саркоплазмы для хранения.

Хотя саркоплазматическая гипертрофия не приводит к такому же увеличению силы, как миофибриллярная гипертрофия, она важна для повышения выносливости и способности мышц выдерживать продолжительные нагрузки. Увеличение объема саркоплазмы обеспечивает больше места для хранения энергии и более эффективную утилизацию метаболитов, что позволяет мышцам работать дольше и интенсивнее. Кроме того, саркоплазматическая гипертрофия может внести значительный вклад в визуальное увеличение размера мышц, особенно у бодибилдеров и других спортсменов, стремящихся к максимальному объему.

4. Сравнительный анализ миофибриллярной и саркоплазматической гипертрофии: Механизмы, тренировочные подходы и генетические факторы

Миофибриллярная и саркоплазматическая гипертрофия, приводящие к увеличению мышечной массы, представляют собой разные адаптационные процессы, отличающиеся механизмами, тренировочными стимулами и генетической предрасположенностью. Ключевое различие в механизмах состоит в том, что при миофибриллярной гипертрофии увеличивается размер и количество

миофибрилл, за счет добавления саркомеров и увеличения их размера, что повышает силу, а при саркоплазматической — объем саркоплазмы, включая запасы гликогена, митохондрии и другие компоненты, улучшающие метаболическую активность. Стимулирование этих типов гипертрофии требует разных тренировочных методик: для миофибриллярной — силовые тренировки с тяжелыми весами (70–90 % от одного повторения с максимальным весом, в дальнейшем «1ПМ») и 1–6 повторениями с длительным отдыхом (2–5 минут) для максимального механического напряжения, а для саркоплазматической — тренировки с умеренными весами (60–70 % от 1ПМ) и 8–15 повторениями с коротким отдыхом (30–90 секунд) для создания метаболического стресса.

Вероятно, существует генетическая предрасположенность к разным типам гипертрофии и влияние соотношения типов мышечных волокон (I, IIa, IIx), при этом люди с преобладанием быстрых волокон (II типа) более склонны к миофибриллярной гипертрофии, а с преобладанием медленных (I типа) — к саркоплазматической, хотя оба типа гипертрофии достижимы при правильном подходе, и необходимы дальнейшие исследования генетических маркеров для персонализации тренировок.

5. Практические рекомендации: Программы тренировок, питание, восстановление

Теперь, вооружившись пониманием различий между миофибриллярной и саркоплазматической гипертрофией, перейдем к практическим советам. Важно подчеркнуть, что впечатляющих результатов можно достичь, не прибегая к запрещенным препаратам. Легендарный Стив Ривз, атлет «Серебряной эры» бодибилдинга, является тому ярким примером. Его пропорциональное и эстетичное телосложение было построено на основе силовых тренировок, правильного питания и полноценного отдыха. Ривз демонстрирует, что разумное сочетание ак-

цента на базовых упражнениях и прогрессивной перегрузке (нацеленных на миофибриллярную гипертрофию) с достаточным объемом тренировок (для развития саркоплазмы) может привести к выдающимся результатам.

Для достижения миофибриллярной гипертрофии сосредоточьтесь на силовых тренировках с низким количеством повторений (3–6) и использованием больших весов (80–95 % от 1ПМ). Включите в свою программу базовые упражнения, такие как приседания, жим лежа, становая тяга и подтягивания, так как они эффективно стимулируют максимальное количество мышечных волокон. Чтобы стимулировать саркоплазматическую гипертрофию, отдавайте предпочтение тренировкам с умеренным количеством повторений (8–15) и умеренными весами (60–80 % от 1ПМ), с короткими периодами отдыха (30–60 секунд). Используйте как базовые, так и изолирующие упражнения, чтобы создать метаболический стресс и добиться ощущения «пампинга». Комбинирование обоих подходов в рамках хорошо спланированной программы тренировок — ключ к всестороннему развитию мышечной массы и силы.

Питание играет важнейшую роль в поддержке обоих типов гипертрофии. Убедитесь, что получаете достаточно белка (1.6–2.2 г на кг веса тела) для построения новых мышечных волокон. Распределите потребление белка равномерно в течение дня и уделяйте особое внимание приему белка после тренировок для оптимизации синтеза белка. Углеводы необходимы для пополнения запасов гликогена, особенно после объемных тренировок, направленных на саркоплазматическую гипертрофию. Поддерживайте умеренный профицит калорий, чтобы обеспечить энергию для тренировок и восстановления. Не забывайте о важности здоровых жиров для поддержания гормонального баланса и общего здоровья.

Наконец, не пренебрегайте восстановлением. Сон (7–9 часов) — это время, когда ваш организм восстанавливается и строит мышцы. Активное восстановление, включающее

Таблица 1. Сравнение миофибриллярной и саркоплазматической гипертрофии

Характеристика	Миофибриллярная гипертрофия	Саркоплазматическая гипертрофия
Механизм	Увеличение размера и количества миофибрилл	Увеличение объема саркоплазмы (гликоген, митохондрии и др.)
Основные стимулы	Механическая нагрузка (тяжелые веса, низкое кол-во повт.)	Метаболический стресс, объем (умеренные веса, высокое кол-во повт.)
Сигнальные пути	mTOR, IGF-1, механические сенсоры	AMP-активированная протеинкиназа (АМРК), регуляция транспорта глюкозы
Тип тренировок	Силовые тренировки (1–6 повторений)	Тренировки с высоким объемом (8–15 повторений)
Влияние на силу	Значительное увеличение силы и мощности	Умеренное увеличение силы
Влияние на выносливость	Незначительное увеличение выносливости	Значительное увеличение мышечной выносливости
Изменение состава мышц	Увеличение плотности миофибрилл	Увеличение запасов гликогена, увеличение количества митохондрий
Внешний вид мышц	Более «плотные» и «твердые» мышцы	Более «наполненные» (за счет гликогена и воды) мышцы



Рис. 2. Стив Ривз, позирует с копьем, 1947 год [2]

легкую кардио нагрузку и растяжку, помогает уменьшить мышечную болезненность и улучшить кровообращение. Правильное питание и достаточная гидратация также играют важную роль в восстановлении. Избегайте перетренированности, тщательно планируя периоды отдыха и восстановления в своей тренировочной программе.

Заключение

В заключение, миофибриллярная и саркоплазматическая гипертрофия — это два различных, но взаимосвя-

занных адаптивных процесса, которые приводят к увеличению мышечной массы. Миофибриллярная гипертрофия ориентирована на увеличение сократительных элементов мышц, приводя к повышению силы, в то время как саркоплазматическая гипертрофия увеличивает объем не-контрактивных компонентов, улучшая выносливость и способствуя визуальному увеличению размера мышц. Понимание этих механизмов позволяет спортсменам и тренерам разрабатывать более эффективные и целенаправленные программы тренировок, учитывая индивидуальные цели и генетические предрасположенности.

Литература:

1. Типы мышечной гипертрофии. — Текст: электронный // Набор мышечной массы. Эффективные стратегии и программы: [сайт]. — URL: <https://nabor-massa.ru/wp-content/uploads/2018/06/rost-sarkoplazmaticheskoy-gipertrofii-e1528226925384.png>
2. The Legendary Bodybuilder Of All Time: The Story And Photos Of Steve Reeves From his Acting And Bodybuilding Career. — Текст: электронный // Bygonely: [сайт]. — URL: https://www.bygonely.com/wp-content/uploads/2020/04/Steve_Reeves_2.jpg
3. Самсонова А. В., Гипертрофия скелетных мышц человека / А. В. Самсонова. — СПб: Национальный гос. ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, 2011. — 203 с.
4. Солодков, А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. — 2-е. — Москва: Олимпия, 2005. — 527 с.
5. Арнольд Шварценеггер, Классическая энциклопедия бодибилдинга / Шварценеггер Арнольд, Доббинс Билл. — Москва: Эксмо, 2025. — 704 с.

6. Саркоплазматическая гипертрофия существует, но насколько она существенна? Источник: <https://fitness-pro.ru/biblioteka/sarkoplazmaticheskaya-gipertrofiya-sushchestvuet-no-naskolko-ona-sushchestvenna/>. — Текст: электронный // Ассоциация Профессионалов Фитнеса (FPA): [сайт]. — URL: <https://fitness-pro.ru/biblioteka/sarkoplazmaticheskaya-gipertrofiya-sushchestvuet-no-naskolko-ona-sushchestvenna/>
7. Гипертрофия мышц: обзор принципов тренировки для увеличения массы мышц. Часть 1 Источник: <https://fitness-pro.ru/biblioteka/gipertrofiya-myshts-obzor-printsipov-trenirovki-dlya-uvelicheniya-massy-myshts-/>. — Текст: электронный // Ассоциация Профессионалов Фитнеса (FPA): [сайт]. — URL: <https://fitness-pro.ru/biblioteka/gipertrofiya-myshts-obzor-printsipov-trenirovki-dlya-uvelicheniya-massy-myshts-/>

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Переводческая деятельность в России XVIII века в контексте модернизационных процессов и культурных преобразований

Песочкина Ксения Олеговна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В статье особое внимание уделено реформаторской политике Петра I, созданию гражданского шрифта, институционализации переводческого дела и зарождению поэтического перевода. Проанализированы деятельность ключевых фигур этого периода — М. В. Ломоносова, В. К. Тредиаковского, Г. Р. Державина, Н. М. Карамзина и В. А. Жуковского, — а также роль переводов в формировании русского литературного языка и национальной культурной идентичности. На основе историко-филологического анализа выявляется значимость XVIII века как фундамента для последующего развития отечественной переводческой школы.

Ключевые слова: перевод, Россия XVIII века, гражданский шрифт, поэтический перевод.

Введение

XVIII век стал решающим периодом в истории России, когда страна стремительно перемещалась от средневековой изоляции к открытому контакту с Европой. Этот век ознаменовался не только политическими и социальными преобразованиями, но и значительным развитием культуры и образования. Важным аспектом этого процесса стало искусство перевода, которое сыграло ключевую роль в формировании русской литературы и научной мысли. Перевод в XVIII веке в России осуществлялся в условиях, когда европейские идеи, традиции и культурные достижения начали активно проникать в российское общество. Особое внимание следует уделить тому, как переводчики, зачастую на грани литературного и научного дискурса, служили своего рода мостом между европейской и российской культурами. Значение перевода в это время невозможно переоценить; он стал инструментом, с помощью которого русские писатели могли адаптировать и интегрировать западноевропейские идеи в свою работу. Кроме того, перевод в XVIII веке имел важное значение для образования: многие учебники и научные труды того времени были переведены с западноевропейских языков, что способствовало просветительскому движению в России. Эта эпоха также была связана с государственными программами по улучшению образования, в рамках которых акцентировалось внимание на необходимости качественного перевода. Таким образом, перевод в XVIII веке не только обогатил русскую культуру, но и стал основой для изменений в языке, литературе и научном знании, играя при этом незаменимую

роль в формировании нового общественного сознания. В последующих разделах реферата будет более подробно рассмотрены важные события в сфере перевода в России в XVIII веке, основные фигуры данного периода, а также влияние переводческой деятельности на развитие русской культуры.

Реформаторская деятельность Петра I (1672–1725)

Переводческая деятельность в XVIII веке в России представляет собой принципиально новый этап по сравнению с предшествующим столетием. Если переводческая практика XVII века преимущественно служила нуждам церкви и была сосредоточена на религиозных текстах, часто с использованием дословного подхода и ограниченного круга источников, то XVIII век, отмеченный петровскими реформами и стремительной европеизацией, потребовал кардинального переосмысления переводческих задач и методов. Стремительное развитие науки, техники и культуры, а также необходимость интеграции России в европейское сообщество обусловили массовый приток западноевропейских текстов, требующих перевода.

Решающий вклад в развитие переводческой деятельности в России внес Петр I. Его политические реформы значительно расширили экономические и культурные контакты с европейскими странами, создав потребность в многочисленных переводах научно-технических текстов, равно как и произведений художественной литературы. Теперь к качеству перевода стали предъявлять более высокие требования. Царь Петр издал специальный указ о переводах, требуя «внятной» передачи переводимого со-

держания без употребления «высоких слов славянских» ради ясности «сенса» (смысла).

Петр I был первым, кто перенес обсуждение вопросов о переводе в сугубо практическую сферу. В начале века преобладали переводы утилитарной литературы — научных и технических текстов, таких как математика, механика и анатомия. Художественная литература занимала лишь небольшую долю от общего числа переводов. Петр I, убежденный в мощи перевода как инструмента модернизации, видел в нем ключ к освоению достижений западноевропейской цивилизации — главной цели его реформ. Именно поэтому перевод получил столь пристальное внимание: он открывал русскому читателю доступ к важнейшим мировым событиям, таким как открытие Америки, о чём свидетельствуют переводы голландского географического трактата (1710 г.) и сочинения Иоганна Гюбнера «Краткое описание земного шара» (1719 г.), выполненные по его указу.

В этот период российской истории язык церковной письменности постепенно заменяется литературным языком. Выдающуюся роль в создании последнего играли переводчики. Именно они создавали то, что затем послужит мощным фундаментом для ломоносовской реформы языка. Сам Ломоносов также выступал в роли переводчика, хотя его переводы были по большей части переложениями, что, впрочем, вписывалось в переводческую практику XVIII в. В частности, он перелагал Псалмы и другие библейские тексты [1]

Перевод Библии

14 ноября 1712 года император Пётр I издал указ, который стал значимым событием в истории перевода Библии на церковнославянский язык. Этот указ предписывал начать работу над исправленным текстом Библии, который должен был быть издан в Московской типографии. Основная цель заключалась в том, чтобы сверить существующий церковнославянский перевод с греческим текстом Септуагинты (перевод Ветхого Завета с еврейского на греческий) и устранить выявленные несоответствия. В указе было предписано создать специальную комиссию, в которую вошли видные ученые и монахи, такие как иеромонах Софроний Лихуда и архимандрит Феофилакт Лопатинский. Их задачей было тщательно сверить существующий текст Библии с греческим оригиналом и внести необходимые исправления. Комиссия должна была не только исправить текст, но и отметить все изменения, чтобы избежать недовольства среди населения. Это было важно, поскольку в то время существовали опасения по поводу возможных смут и расколов на религиозной почве. Работа над исправленным текстом Библии затянулась. Несмотря на то, что комиссия завершила свои замечания к 1724 году, непосредственное издание Библии не состоялось из-за политической нестабильности и других факторов. Пётр I скончался в 1725 году, и его преемники продолжали заниматься вопросом издания Библии, но ра-

бота часто начиналась заново. Только в 1751 году, через почти 40 лет после указа Петра I, была издана Елизаветинская Библия — итог работы нескольких комиссий, которые продолжали трудиться над исправлением текста. Это издание стало основным текстом для богослужений в Русской Православной Церкви и используется до сих пор с незначительными правками.

Таким образом, указ Петра I открыл новую страницу в истории славянской Библии, определив направление для дальнейших исследований и переводов священных текстов в России [2].

Создание гражданского шрифта

Гражданский шрифт, введенный Петром I в начале XVIII века, стал важным этапом в развитии печатного дела и культуры в России. Этот шрифт был создан в результате реформы русского алфавита, проведенной между 1708 и 1710 годами, и сыграл ключевую роль в контексте перевода и распространения литературы, включая религиозные тексты. До введения гражданского шрифта в России использовался сложный церковнославянский алфавит, который был неудобен для печатания светских изданий. Петр I стремился модернизировать страну и сделать её более европейской, что включало необходимость упрощения письменности. В 1708 году началась реформа, целью которой было создание нового шрифта, более подходящего для светских текстов и научных изданий. Гражданский шрифт был разработан на основе латинских антиквенных шрифтов и нового московского письма конца XVII — начала XVIII века. В процессе реформы были исключены устаревшие буквы, такие как омега и ижицу, а также упрощены формы букв. Указ о введении гражданского шрифта был подписан 29 января 1710 года. Первой книгой, напечатанной новым шрифтом, стал учебник по геометрии «Геометрия славенски землемерие». Введение гражданского шрифта сделало печатные издания более доступными для широкой аудитории.

Новый шрифт был легче читать и набирать, что способствовало увеличению тиражей светских и научных книг. Это было особенно важно для перевода Библии и других религиозных текстов, так как обеспечивало их более широкое распространение среди населения. Гражданский шрифт стал основой для печати не только светской литературы, но и научных трудов. Это способствовало развитию образования и просвещения в России XVIII века. Благодаря новому шрифту стало возможным издание учебников, научных статей и других материалов, что в свою очередь способствовало повышению уровня грамотности. Хотя церковнославянский полуустав продолжал использоваться для религиозной литературы, гражданский шрифт начал постепенно внедряться и в эту сферу. Это означало, что переводчики могли использовать более удобный для чтения шрифт при работе над текстами Библии и другими священными книгами.

Гражданский шрифт, введенный Петром I, сыграл ключевую роль в трансформации русской письменности и печатного дела. Он не только упростил доступ к литературе и знаниям, но также способствовал развитию перевода Библии и других важных текстов в России XVIII века. Реформа шрифта стала важным шагом на пути к культурному просвещению и модернизации страны [3].

Переводческая деятельность в послепетровское время

Создание «Русской ассамблеи»

В 1735 году была основана «Русская ассамблея» при Петербургской Академии Наук — первая профессиональная организация переводчиков в России. В её состав входили выдающиеся деятели науки и литературы, такие как М. В. Ломоносов и В. К. Тредиаковский. Основные задачи ассамблеи заключались в отборе книг для перевода, критической оценке и рецензировании переводов, а также выработке правил для переводческой деятельности. Она также готовила будущих переводчиков: при Академии была создана школа иностранных языков, выпускники которой становились официальными переводчиками. Считалось, что переводчик должен был уметь переводить, по меньшей мере, с трех иностранных языков: латинского, немецкого и французского. Академия также отправляла студентов за границу, чтобы изучать «языки и науки», проводила экзамены для проверки профессиональной подготовки переводчиков, старалась повысить общественный интерес к переводческому труду. В 1748 году президент Академии опубликовал повеление царицы Елизаветы больше переводить нерелигиозные (гражданские) книги. Позже канцелярия Академии обратилась с призывом к «дворянам и людям других сословий» заниматься переводами. Именно в это время переводчики стали регулярно получать вознаграждение за свою работу [9].

«Собрание старающихся о переводе иностранных книг на российский язык»

«Собрание старающихся о переводе иностранных книг на российский язык» было учреждено в 1768 году по инициативе императрицы Екатерины II и просуществовало до 1783 года. Это учреждение стало важным этапом в развитии переводческой деятельности в России и сыграло значительную роль в обогащении русской литературы и науки. Основной задачей Собрания было знакомство русского читателя с иностранной литературой и наукой. Оно занималось переводом текстов по различным областям, включая: точные науки (математика, физика), естественные науки (биология, химия), философию, художественную литературу. Собрание также выработало определенные критерии качества перевода, такие как отсутствие нарушений языковых норм и четкость изло-

жения мысли. Это способствовало повышению уровня переводов и их соответствию оригиналам [7].

Типография Академии наук

В 1758 году при Академии наук была открыта вторая типография, известная как «новозаведенная типография», печатавшая переводную беллетристику. Это событие стало важным шагом в развитии книгопечатания и переводческой деятельности в России. Произведения Аленеа-Рене Лесажа, Антуана Франсуа Прево, Генри Филдинга, Пьера Карле Мариво и других авторов появляются на русском языке. Новая типография привела к тому, что для её работы требовались произведения, которые не могли быть написаны только академиками. Это открыло возможности для внешних переводчиков. Они начали получать денежное вознаграждение за свои работы, что стало важным шагом к признанию литературной собственности и прав переводчиков в России [4].

Зарождение поэтического перевода

Как уже ранее было упомянуто, в начале столетия к переводам классической литературы добавилось большое число прагматических переводов, столь необходимых для века реформ. Одновременно изменилось и соотношение языков, с которых делались переводы: все больше стали преобладать такие современные языки, как французский, немецкий, английский, в то время как польский утратил свою популярность. Позднее «технические» переводы уступили первенство переводам литературным. Реформы сопровождалась ростом культурных запросов общества, которые не мог удовлетворить уровень отечественной литературы. И литературные переводы должны были восполнить этот пробел, удовлетворить важную социально-культурную потребность. Теперь переводчики считали свой труд служением своей стране и подчеркивали его значимость в многочисленных предисловиях к своим переводам. Они видели свою задачу в том, чтобы просвещать соотечественников, улучшать нравы, создавать новую русскую литературу. С этого времени литературный (или художественный) перевод приобрел в русской культуре высокий статус. Перевод стал рассматриваться как вид творчества, столь же заслуживающий уважение, как создание оригинальных художественных произведений. Это означало, что они стремились не только к точности передачи смысла, но и к сохранению эстетической ценности оригинала. Это подход способствовал возникновению уникальных интерпретаций иностранных текстов. Переводы классических произведений стали важным элементом формирования русской поэзии. Василий Тредиаковский был одним из первых, кто попытался перевести стихи стихами, что ранее считалось невозможным. Его работа по переводу произведений французских поэтов положила начало традиции поэтического перевода в России. Другие знаменитые представители:

Михаил Васильевич Ломоносов, Александр Петрович Сумароков, Гаврила Романович Державин. Далее рассмотрим более подробно деятельность ключевых фигур в области перевода в России в XVIII веке [5].

Ключевые фигуры в области перевода в России в XVIII веке

Михаил Васильевич Ломоносов (1711–1765)

М. В. Ломоносов одна из ключевых фигур в области перевода и русской литературы XVIII века. Он не только стал основоположником новой русской поэзии, но и внес значительный вклад в переводческую деятельность. Ломоносов активно занимался переводом произведений античных и западноевропейских авторов. Он перевел несколько оды Горация, что стало важным шагом в адаптации классической поэзии к русскому языковому контексту. Кроме того, М. В. Ломоносов создал первое ямбическое стихотворение на русском языке, переведя небольшое стихотворение Анакреона. Этот перевод стал основой для дальнейшего развития ямбического размера в русской поэзии. Переводы Ломоносова были многочисленными и разнообразными, и он работал с текстами на латинском, немецком, французском и греческом языках. В процессе перевода он проявлял замечательное мастерство как в достижении эквилинейности, так и в создании свободных версий оригиналов. Ломоносов уделял большое внимание передаче ритмической организации оригинала, используя различные формы ямбов и хореев в качестве эквивалента александрийскому стиху французских эпосов и гекзаметру греческих трагедий. Поскольку русская поэзия в это время только формировалась и основывалась на силлабическом стихосложении, новаторство Ломоносова обогащало ее ресурсы, создавало новые нормы и традиции в использовании поэтических жанров и метрических систем.

Василий Кириллович Тредиаковский (1703–1769)

В. К. Тредиаковский сыграл важную роль как поэт, переводчик и теоретик литературы, и его деятельность оказала значительное влияние на развитие русского литературного языка и переводческой практики. Тредиаковский родился в Астрахани, а затем получил образование в Европе, где изучал различные языки и литературу. Он слушал лекции в Сорбонне, что способствовало его глубокому пониманию европейской культуры и литературы. Вернувшись в Россию в 1730 году, он начал активно заниматься литературной деятельностью и переводами. В. К. Тредиаковский стал известен благодаря своим переводам произведений как художественной, так и научной литературы. Он перевел: «Езда в остров Любви» (аллегорический любовный роман Тальмана, который стал его первым значительным переводом), «Науку о стихотворстве и поэзии» Буало, «Послание к Пизонам» Горация, «Басни» Эзопа, ко-

медию Теренция «Евнух». Кроме того, он посвятил более 20 лет переводу объемных работ, таких как «Древняя история» и «Римская история» Шарля Роллена. Эти переводы стали важными для русских читателей второй половины XVIII века, так как они содержали прогрессивные идеи и политическую мысль.

В. К. Тредиаковский также занимался теорией языка, пытаясь сблизить церковнославянский язык с живым разговорным русским. Он ввел понятия поэзии и прозы в русскую культуру, что стало основой для дальнейшего развития литературного языка. Его работы по метрике стиха способствовали формированию новых норм и традиций в использовании поэтических жанров.

Гавриил Романович Державин (1743–1816)

Г. Р. Державин был известным поэтом и государственным деятелем, который также занимался переводами. Его работы способствовали популяризации поэзии в России. Державин переводил произведения как художественной, так и научной литературы. Его работы включали переводы с немецкого, французского и других языков.

Одним из значительных его переводов стало переложение романа Фенелона «Приключения Телемака», которое он адаптировал в стихотворной форме. Это произведение продемонстрировало его мастерство в передаче не только содержания, но и эмоциональной насыщенности оригинала. Также Державин внес значительный вклад в развитие жанра оды, который использовал для выражения глубоких личных и общественных идей. Его ода «Бог» стала одним из самых известных произведений, переведенных на множество языков, включая французский и немецкий. Эта ода сочетала элементы традиционной религиозной лирики с новыми философскими идеями, что сделало её актуальной для современного читателя.

Г. Р. Державин проявлял оригинальность в своих переводах, стремясь сохранить ритмическую организацию оригинала и адаптируя его к русскому языковому контексту. Он использовал различные метрические формы, что способствовало обогащению русской поэзии новыми стилистическими приемами. Его подход к переводу сочетал элементы эквилинейности с творческим переосмыслением оригиналов. Также Г. Р. Державин отстаивал необходимость использования простого и народного языка в своих произведениях, что сделало его поэзию более доступной для широкой аудитории. Его стиль сочетал элементы классицизма с новыми романтическими тенденциями, что способствовало формированию нового литературного языка.

Николай Михайлович Карамзин (1766–1826)

Н. М. Карамзин был одной из самых влиятельных фигур в области перевода и литературы XVIII века в России. Его деятельность в этой сфере оказала значительное влияние

на развитие русского литературного языка и формирование новых литературных традиций. Его переводы произведений французских авторов стали важными для развития русской прозы.

Карамзин начал свою переводческую карьеру в конце 1780-х годов, когда он увлекся творчеством Шекспира. В 1787 году он опубликовал перевод трагедии «Юлий Цезарь», который стал одним из первых переводов произведений Шекспира на русский язык. В предисловии к переводу Карамзин отметил, что его цель — донести до русских читателей суть и красоту оригинала.

В начале 1790-х годов Карамзин также перевел индийскую драму Калидасы «Шакунтала», что стало важным событием для русской литературы, так как это произведение открывало новые горизонты для знакомства с восточной культурой.

Василий Андреевич Жуковский (1783–1852)

Вклад Жуковского в становление русской литературы был настолько значителен, что его поэтический талант предстаёт в полной мере именно в контексте его переводческой деятельности. Охватив своим переводом произведения Запада, Востока и античности — от Гомера и Фирдоуси до Гёте, Шиллера, Байрона, Вальтера Скотта и многих других, — Жуковский не просто знакомил русского читателя с мировой литературой, но и органично вплёл эти переводы в русскую литературную ткань.

Переводы составляют большую долю его наследия, парадоксальным образом являясь одновременно и чужими, и собственными произведениями. «У меня всё чужое — или по поводу чужого, и всё, однако, моё» [10], — этот афоризм Жуковского точно отражает суть его переводческой манеры. Он не просто переводил, а пересоздавал, особенно в лирике, вкладывая в иноязычный текст собственную душу, спонтанность воображения и глубокое эмоциональное переживание. Жуковский выбирал для перевода лишь то, что было ему внутренне близко, что отзывалось в его душе, что, по сути, являлось продолжением его собственного творческого поиска. Его уникальность как переводчика заключается именно в этом пере-

рождении иноязычного текста в подлинно оригинальное явление русской литературы.

Ключевые фигуры XVIII века сыграли важную роль в развитии переводческой деятельности в России. Их работы не только обогатили русскую литературу новыми идеями и стилями, но и заложили основы для дальнейшего развития перевода как важной части культурной жизни страны. Эти переводчики стали мостом между западной культурой и российским обществом, способствуя интеграции новых литературных традиций.

Вывод

XVIII век ознаменовался для России взлетом переводческой деятельности, ставшей мощным инструментом культурного обмена и становления национальной идентичности. Этот период, отмеченный масштабными политическими реформами и стремлением к интеграции в европейскую культурную жизнь, привел к существенным изменениям в переводческой практике. Ключевым событием стало появление художественного перевода, инициированного такими выдающимися фигурами, как Ломоносов, Тредиаковский и Сумароков. Они не просто передавали смысл иностранных текстов, но и создавали оригинальные произведения, поднимая статус переводческой деятельности на новый уровень. Активная работа академических типографий при поддержке Екатерины II привела к значительному увеличению объемов переводов, которые к середине века составили большую часть всей издаваемой художественной литературы на русском языке. Перевод стал восприниматься как самостоятельный вид творчества, сопоставимый с оригинальным литературным произведением, что способствовало повышению престижа профессии переводчика и формированию новых литературных норм. Таким образом, XVIII век заложил фундамент для дальнейшего развития переводческой деятельности в России, обогатив русскую литературу новыми идеями и стилистическими формами и сыграв ключевую роль в становлении русского литературного языка, ставшего основой для расцвета русской культуры.

Литература:

1. Тюленев С. В. Теория перевода: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2004. \ [URL: https://vsdzhabrailova.narod.ru/olderfiles/1/178250_2D753_tyulenev_s_v_teoriya_-11308.pdf]
2. И. Е. Евсеев. Очерки по истории славянского перевода библии / Проф. И. Е. Евсеев. — Петрозаводск: тип. М. Меркушева, 1916. — VI, 166 с., 2 л. ил \ [URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ivan_Evseev/ocherki-po-istorii-slavjanskogo-perevoda-biblii/]
3. Шицгал А. Г. Русский типографский шрифт: вопросы истории и практики применения. 2-е изд. М., 1985.
4. Лаврентий Лаврентьевич Блюментрост (1692–1755) [Электронный ресурс] \ \ Российская академия наук. 2016. \ [URL: <http://www.ras.ru/presidents/a79df949-263f-4d45-a967-01bd434093c5.aspx?hidetoc=0>]
5. Самохова П. О., Кобышева А. С. Переводческая деятельность в России в XVIII — XIX веках // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: История, культура и искусство. 2022. № 01 (06). \ \ Режим доступа: [<https://scipress.ru/fai/articles/perevodcheskaya-deyatelnost-v-rossii-v-xviii-xix-vekakh.html>]
6. Нелюбин Л. Л., Хухуни Г. Т. История и теория перевода в России. — М.: Моск. Пед. Ун-т, 1999. — 139 с.

7. Самарова И. В. Переводческие объединения в России в XVIII веке \ [URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodcheskie-obedineniya-v-rossii-v-xviii-veke>]
8. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода: [учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков]/ В. В. Сдобников, О. В. Петрова. — М.: АСТ, Восток-Запад, 2007, — 448 с.
9. Алексеева И. С. Введение в перевод введение: Учеб. пособие для студ. фи- лол. и лингв, фак. высш. учеб. заведений. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
10. В.А. Жуковский. Собрание сочинений в 4 т. М.; Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1960. Т. 4. Одиссея. Художественная проза. Критические статьи. Письма.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Античные прототипы профильных портретов на аверсах итальянских медалей эпохи Возрождения

Кясова Адиля Артуровна, студент

Российская академия живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова (г. Москва)

В статье поставлена цель — исследовать влияние античных памятников на аверсные профильные портреты эпохи Ренессанса. Применен комплексный метод, включающий элементы искусствоведческого, формально-стилистического и культурологического анализа. В результате исследования выявлено несколько типов античных памятников, повлиявших на особенности профильных портретов на медалях итальянского Возрождения: нумизматика, глиптика, бюсты.

Ключевые слова: монета, медаль, портрет, античность, Возрождение, Италия, Римская империя

Наиболее очевидное следствие античного влияния на ренессансные медали — профильный портрет на аверсе. Первые портреты в профиль появились на аверсе монет в период Поздней Римской республики: так были запечатлены правители, военачальники и чиновники. Прижизненное изображение на монетах началось по приказу сената с портрета Юлия Цезаря [1]. Британский историк нумизматики Г. Мэттингли писал: «...каждый, кто верит в свою судьбу, не колеблясь помещал на монеты свой портрет» [1].

В конце периода Треченто неизвестные мастера, находившиеся при дворе сеньора Падуи, Франческо II да Каррара Старого (1325–1393) и позднее его сына, Франческо II Молодого (1359–1406), также обращались к типу профильного портрета. На медалях обоих правителей (рис. 1, 2) лица практически идентичны между собой, их сложно назвать индивидуальными.



Рис. 1. Медаль Франческо I да Каррара (Старого). Неизвестный мастер 1386 г. Британский музей, Лондон



Рис. 2. Медаль Франческо II да Каррара (Молодого). Неизвестный мастер. 1390 г. Британский музей, Лондон

Каррарские медали иконографически похожи на античные монеты римских императоров Вителлия и Тита (рис. 3).



Рис. 3. Ауреус императора Тита. 90 г. н. э. Национальная библиотека Франции

Падуанские сеньоры корпулентного телосложения, с толстой шеей и вторым подбородком, с наброшенными драпировками на плечи; их взгляд спокоен и уверен, в них ощущается внутренняя сила. Изображения представителей семьи да Каррара можно считать скорее образами-типами правителя, чем портретами.

Иным произведением выступает автопортрет Леона Баттиста Альберти (1404–1472) (рис. 4).



Рис. 4. Автопортрет. Леон Баттиста Альберти. Ок. 1435 г. Национальная галерея искусства, Вашингтон

Факт изображения художником самого себя на нумизматическом изделии свидетельствует о новом отношении к медальерному портрету. Альберти выбирает формат вертикального прямоугольника со скошенными углами, вызывающий реминисценции с античными геммами времён Августа (рис. 5) [2, с. 55]. Художник явил себя миру равным по величию первым римским императорам.



Рис. 5. Император Август. Гемма. 14–20 гг. н. э. Британский музей, Лондон

Высокая индивидуальность облика, тщательная проработка прически и драпировок, игра света на лице — всё выражает глубокое понимание классического идеала человека.

К 1470-м годам формат портрета на аверсах изменяется: если ранее он был практически ровно обреза́н, то с этого периода его срез становится фигурным, с ярко выраженной, выпяченной грудью. Медали авторства Бартоломмео Мелиоли (1448–1514) с изображением членов правящей в Мантуе династии Гонзага (рис. 6, 7) — пример обращения медальера к римским скульптурным бюстам.



Рис. 6. Медаль Лодовико 3 Гонзага. Бартоломмео Мелиоли. 1475 г. Национальная галерея искусства, Вашингтон



Рис. 7. Медаль Франческо II Гонзага. Бартоломмео Мелиоли. 1484 г. Музей Метрополитен, Нью-Йорк

Портреты Лодовико III (1412–1478) и Франческо II (1466–1519) в богато украшенных доспехах и с обрезанными плечами напоминают античные образцы. К. фон Фабрици при этом отмечает чрезмерно детализированную орнаментальную работу Мелиоли, которая «слишком возвышает второстепенное за счет основного» [3].

Влияние форм античной скульптуры на медальерные портреты продолжается в XVI веке. Медаль Карадоссо Фоппы (1445–1527), выполненная в 1513 году и посвященная архитектору Донато Браманте (1444–1514), также отсылает к античным бюстам (рис. 8).

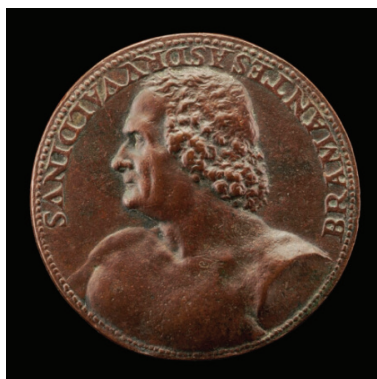


Рис. 8. Медаль Донато Браманте. Карадоссо Фоппа. 1506 г. Музей Метрополитен, Нью-Йорк

Решительный профиль модели, слегка нахмуренный взгляд, густые, длинные волосы, развитая мускулатура обнаженных плеч, груди, шеи — всё это позволяет провести возможные аналогии с римскими портретами варварских вождей, таких как т. н. Арминий из Капитолийского музея в Риме (рис. 9).



Рис. 9. Бюст Арминия. Слепок с оригинала I в. н. э. из Капитолийского музея, Рим. ГМИИ им. А. С. Пушкина, Москва

Подводя итоги вышесказанному, нужно отметить, что профильный портрет стал для медальеров «сознательным эстетическим принципом», как писал В. Н. Гращенков [2, с. 55]. Изображения на аверсах отсылают к разным формам античной пластики — нумизматике, глиптике, бюстам. Каждый медальер хотел превознести свою модель, утвердить её человеческое достоинство. Каррарские мастера добиваются этой цели, обращаясь к иконографии близких типажу своих моделей императоров. Леон Баттиста Альберти обращается к камее эпохи Августа, ориентируясь на величие прошлого, но сохраняя ощущение себя как человека своей эпохи. Бартоломмео Мелиоли прославляет свои модели не только помещая их на аверс медалей, но и изображая их в формате бюстов. Карадоссо Фоппа добивается максимальной героизации человека, обнажая его, но сохраняет индивидуальные черты Донато Браманте.

Литература:

1. Мэттингли Г. Монеты Рима: с древнейших времен до падения Западной Империи: [перевод] / Г. Мэттингли. — М.: Collector's Books, 2005. — 254 с.
2. Тверитина Ю. В. Античность в медалях итальянского Возрождения / Ю. В. Тверитина // Итальянский сборник. — М.: Памятники ист. мысли, 2003. — с. 44–68.
3. von Fabriczy C., Italian Medals. — London: Duckworth and Co, 1904. — 223 p.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Ростовский текст в современной отечественной прозе

Богуш Анна Сергеевна, студент

Научный руководитель: Подковальникова Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Ключевые слова: Ростов-на-Дону, городской текст, город.

Городской текст представляет собой семиотическую концепцию, рассматривающую урбанистическое пространство как многослойную структуру, состоящую из сложной системы знаков, символов и смыслов, которые формируют уникальную идентичность города. Данный вопрос развивали Топоров и Лотман. Владимир Николаевич считал, что «город говорит сам о себе — неофициально, негромко, не ради каких-то амбиций, а просто потому, что город и его жители считали естественным выражать в словах свои мысли и чувства, свою память и желания, свои потребности и оценки» [1, с.76]. Таким образом, пространство выступает не просто как упорядоченная система образов, а как живой организм, некоторое существо, с которым возможно взаимодействие героя или читателя.

Размышляя о росте числа городов в отечественной литературе, стоит отметить их самобытность: чем чаще мы встречаем упоминание одного и того же места, тем колоритнее, интереснее пространство, тем больше оно интересует автора и тем сильнее оно «оживает», превращаясь в отдельный миф. М. Ю. Лотман определял город как текст, который «можно читать и интерпретировать, как книгу» [2, с.176], подчеркивал, что его структура формируется через диалог между материальными объектами, такими как улицы, памятники, и нематериальными: коллективная память, локальные мифы.

Одними из самых популярных представителей городского текста являются московский и петербургский. Это не случайно. Их значение в русской истории и культуре достигло такого высокого уровня, на котором пространство перестаёт быть всего лишь территориально условными границами: вот тут город Калинов, а за этой чертой уже нет. Это нечто большее. Например, Москва — это «текст, который невозможно прочесть до конца, ибо каждый новый слой меняет смысл предыдущих» [2, с.201], в то время как Петербург — это «город-мираж, возникший из тумана и воды, чтобы стать символом имперской воли» [3, с.15]. Приходим к первому выводу: город-

ской текст создает мифологическую основу, оживляющую пространство.

Как часто в массовой культуре мы слышим такое выражение как «булгаковские места»? Это локации, описанные Михаилом Булгаковым в романе «Мастер и Маргарита», по которым ходят туристы и любители этого произведения. Автор описывает реально существующие места, которые не составляет труда найти в жизни. Петербург в произведениях Достоевского или Гоголя описан с такой же топографической точностью: даже не прибегая к туризму можно прогуляться по узким улочкам, на своей коже почувствовать, как величественные дома давят на тебя сверху. Из чего можно вытекает второй вывод: в городском тексте необходимо наличие самого города, его точных, узнаваемых мест.

Можно ли выделить ростовский текст как один из видов городского текста — вопрос, который был поставлен перед нами. Ответ — положительный.

Ростов-на-Дону это город с большой историей и интересным, ярким колоритом. Если «Москва — третий Рим», то «Ростов — ворота Кавказа», крупный торговый и логистический центр, перекрёсток культур. Именно это повлияло на формирование его уникального семиотического кода, где смешались традиции купеческой предприимчивости и криминальной вольницы, выраженной в прозвище «Ростов-папа».

Рассмотрим ростовский текст в современной отечественной прозе на примере сборника рассказов Анны Чухлебовой «Легкий способ завязать с сатанизмом». Автор насыщает текст узнаваемыми ростовскими локациями, превращая их в символы провинциальной идентичности. Места действия перестают быть просто фоном и становятся полноправными персонажами, формирующими атмосферу повествования. Одним из таких героев становится образ набережной. Чухлебова с топографической точностью описывает пространство: «Выше набережной ряды заброшек. Парамоны, старые купеческие склады, из развалин течёт родник, вокруг зелень ... Ещё чуть дальше

просто какая-то недостройка», «Набережная заканчивается тупиком, дальше только крутой подъём, чехарда двухэтажных имперских домиков» [4, с.143], «Ну а нам пора возвращаться, набережная километра три, придется пройтись. В названии улицы, где я снимаю, слышится слово «халтура». Хорошенькая же халтурка — взорвать одиннадцать героев при попытке убить императора!» [4, с.144]. Описывая город, автор приводит контрастные описания, чтобы подчеркнуть противоречивый характер Ростова-на-Дону: «Даже в разгар того слепого от спелости лета, помоечного рая, полноты времен ...» [4, с.145].

Южный город — город контрастов. «Парамоны, старые купеческие склады, из развалин течет родник, вокруг зелень. Вечно там кто-то плещется, даже зимой» [4, с.143], «Рынку я удивился и вспомнил, что я на юге, прилавки ломались, продавцы ломались, если попробовать торговаться, но я не пытался Ходил меж цветных горok, персики как живые, пройдишь по шерстке и замурчат, ... пряный дурман василька, ушлые южане знают, что за Базилевсами прячутся обычные Васьки, и зовут баклажанного цвета траву именно сизых цветов» [4, с.57]. Таким образом, город удивительно живой, пахнущий, зелёный. Но в то же время, если до этого читатель находился на набережной и на центральном рынке, мы наблюдаем и блеклые, непривлекательные картины в другой части города, перемещаемся на Северный микрорайон: «Теперь чужой город, чужие лица, чужой ноябрь средней полосы. Девятиэтажки серыми пузами похожи на наши окраины, но все не так. Хоть и примелькалось быстро. Пару раз в районе, и знаешь его повадки, будто едешь с ним третьи сутки в купе. Попутчик словоохотлив и пахнет потом, зато не злоблив» [4, с.147]. настроения в разных частях Ростова-на-Дону кардинально разные. Наилучшей иллюстрацией

послужит цитата из сборника, рассказ «С возвращением», в которой описывается конкретный район: «У Северного два лика. Один из них — нечисть и ужас. Начинается все с нехорошего чувства. Отступает город, с мерным гудением подкрадываются могилы. ... Второй лик Северного — шутовской. Забавы, ярмарки, карусели, и вся эта чужь меж могил. Несколько раз натыкалась на бар с густым вкусным пивом, как-то ночевала в недурном отелчике ... чешуйки вяленой рыбы блестят на лесках, как ручеек журчит ... торговки угощают и смеются» [4, с.146].

Реальные локации беспрерывно замечаются в тексте: «Вечера мы проводили в парке, у воды, ... будто море, не водохранилище сирое. На другом берегу больница ... и счастливый наш общий травмпункт» [4, с.52] — БСМП-2, Северное водохранилище, «...лик Северного ... от каруселей свистит в ушах. Нет ни земли, ни неба, есть только восторг и вжух. Атракцион останавливается, и упираться ногами в свежий холм» [4, с.147] — парк аттракционов Дружба, «Дурацкие японские сиреньки на стенах, это ж отель «Сакура»» [4, с.148]. Именно благодаря этому у читателя, особенно у человека, который знаком с городом, создаётся ощущение погруженности. Автор будто ведёт нас вместе со своими героями по улицам Ростова-на-Дону.

Подводя итог, можно сделать вывод, что в современной отечественной прозе, на примере сборника рассказов Анны Чухлебовой «Легкий способ завязать с сатанизмом», ростовский текст представляет собой сложную систему, иллюстрирующую город как неоднозначный, живой объект. Автор использует в тексте топографическую точность, а также отсылает читателя к названиям улиц и достопримечательностей, что помогает выстроить стройный облик Ростова-на-Дону: одновременно яркого, солнечного и серого, блеклого.

Литература:

1. Топоров, В. Н. О структуре романа Достоевского в связи с архаическими схемами мифологического мышления [Текст] / В. Н. Топоров. - М.: Гослитиздат, 1973. — 148 с.
2. Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб.: Искусство-СПБ, 2000. — 704 с.
3. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы. — М.: Наука, 2009. — 820 с.
4. Чухлебова А. Легкий способ завязать с сатанизмом: [рассказы] / Анна Чухлебова. — М.: ИД «Городец», 2023. — 176 с.

Понятие лексико-семантической группы и типология сем

Грушинская Мария Александровна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В статье исследуется понятие лексико-семантической группы и виды сем, которые ее составляют.

Ключевые слова: сема, лексико-семантическая группа.

Понятие лексико-семантической группы (ЛСГ) рассматривается в большом количестве трудов. Такие ученые,

как Л. М. Васильев, Ф. П. Филин, В. В. Виноградов и другие описывали ЛСГ в своих работах и давали ей определения.

Первым понятие ЛСГ выразил В. В. Виноградов. Хотя В. В. Виноградов не дал определение ЛСГ, он ввёл понятие «лексико-семантическая система», которое впоследствии станет основой для других лингвистов, трудящихся над понятием ЛСГ.

Ф. П. Филин описывает ЛСГ, как объединение слов одной части речи с общим основным компонентом значения. [4, с 93]. Лексико-семантические группы слов — это результат того, как слова развиваются и меняются в языке. Они показывают, как слова связаны друг с другом по значению. Эти группы образуются из-за общих правил и закономерностей, которые действуют в языке.

Согласно Л. М. Васильеву, «термином лексико-семантическая группа можно обозначить любой семантический класс слов (лексем), объединённых хотя бы одной общей лексической парадигматической семой или хотя бы одним общим семантическим множителем». [1, с.105]

Согласно Э. В. Кузнецовой, лексико-семантическая группа — это класс слов одной части речи, имеющих в своих значениях общий интегральный семантический компонент или компоненты, а также уточняющие дифференциальные компоненты. Главным фактором, который определяет состав слов в ЛСГ, является присутствие категориально — лексических сем. [2, с. 7].

Из определений ЛСГ вытекает необходимость дальнейшего пояснения сем и их видов.

В своей книге «Семантический анализ слова в контексте» И.А Стернин определяет сему, как микрокомпонент значения, который несет в себе отличительную характеристику денотата, дифференцирует или объединяет отдельные значения слов. [3, с. 5]

В свою очередь, семы делятся на различные типы. Стоит отметить, что существуют несколько видов классификации сем, которые были выдвинуты разными учеными. В. Г. Гак выделяет архисемы, дифференциальные семы, потенциальные семы, описательные и относительные семы. Д. Н. Шмелев выделяет дифференциальные, интегральные и категориальные семы. Подробную классификацию сем можно найти в работе И. В. Арнольда: «экстралингвистически и лингвистически обусловленные, потенциальные и актуализованные, импликационные и скрытые, архисемы, классемы, гипосемы и гиперсемы, терминологические и нетерминологические, узуальные и окказиональные, разрешающие и запрещающие семы».

Как можно заметить, ученые предлагают различные виды типологии сем. Например, интегральные семы В. Г. Гак называет архисемами, а Л. М. Васильев для этих же сем использует термин «ядерные семы». Для дифференциальных сем И. В. Арнольд употребляет понятие «диагностирующие», а Л. М. Васильев называет их периферийными. Таким образом, мы можем заключить, что существует некая синонимия между терминами, обозначающими различные виды сем, так как схожие по смыслу понятия выражены различными определениями.

В данной статье использованы термины, которые предлагает в своей работе «Семантический анализ слова в контексте» И. А. Стернин.

В структуре денотативного макрокомпонента И. А. Стернин выделяет ядерные семы, которые делятся на архисемы и дифференциальные семы, и периферийные семы. Сам денотативный макрокомпонент ученый определяет как «Основной компонент лексического значения слова, указывающий на свойства и признаки предмета номинации. Он передает основную, общезначимую и коммуникативно важную информацию»

Ядерные семы являются наиболее важными семами для понимания значения, они дают представление о предмете, отражают присущие ему характеристики. Главные характеристики, которые выражает ядерная сема, представляют собой обозначение постоянного признака предмета и обозначение характеристики, которую невозможно убрать, без которой предмет не будет являться тем, чем он является. Ядерные семы являются основополагающими при выделении лексико-семантических групп.

Ядерные семы делятся на архисемы и дифференциальные семы. Например, архисема (категориально — лексическая сема) представляет собой наиболее абстрактную сему в значении слова, она относит обозначаемый предмет к определенному классу. [3, с. 12].

Архисема охватывает множество слов, объединяя их по общему признаку, она помогает выявить общие черты и связи между лексемами, облегчая их классификацию и понимание, позволяет выделить свойства, присущие группе слов. В то же время сама архисема всячески уточняется и конкретизируется другими семами. При этом для значений множества слов характерно иметь несколько архисем, выбор которых зависит от подхода к слову, с какой стороны нам интересно его изучить, где каждая архисема будет обладать своим уровнем абстрактности. Таким образом, архисема не описывает какой-либо определенный признак предмета, она представляет собой обобщение всех этих характеристик, которое появилось в результате логических операций.

Дифференциальные семы отвечают за отдельные признаки каждого предмета, помогают дать более четкое определение архисеме и конкретизировать её, определить уникальные характерные черты значения слов, которые позволяют различать их друг от друга.

Периферийные семы представляют собой менее важные и непостоянные компоненты значения, обозначают те признаки, которые не являются характерными исключительно для называемого предмета. Несмотря на это, периферийные семы являются необходимой частью значения слова. С их помощью создается экспрессивность, добавляется образность, без них невозможно представить образование дополнительных и переносных значений.

Среди сем, которые различают значения сравниваемых между собой слов, И. А. Стернин выделяет интегральные и дифференциальные семы.

Интегральные семы при анализе слов являются семами, которые оказываются общими для обоих слов. Например, при сравнении в словах «мужчина» и «женщина» сема «человек» будет интегральной.

Дифференциальными семами являются те семы, которые будут различными в значении сравниваемых слов. В случае с приведенным выше примером, для слов «мужчина» и «женщина» дифференциальными семами будут «мужской род» и «женский род».

Важно отметить, что одна и та же сема в различных контекстах может менять свой статус, переходить из ядерной семы в периферийную и наоборот. Например, в слове «женщина» ядерными семами будут являться человек, зрелый возраст, а периферийными семами будут красота, нежность. При этом в словах «модель» или «манекенщица» красота будет одной из ядерных сем. Таким образом, мы можем отметить, как важны для понимания слова ядерные и периферийные семы, так как даже одна и та же сема, меняя свое положение, вносит в значение слова уже совсем другой смысл и меняет его восприятие.

Также существуют коннотативные, функциональные и грамматические семы.

Коннотативные семы играют большую роль в оценочном восприятии слова, добавляют дополнительные смыслы к значению и отражают эмоциональные признаки

слова. Коннотативные семы делятся на эмоциональные, оценочные и стилистические. Эмоциональные и оценочные семы очень похожи, так как передают негативное или позитивное впечатление от денотата. Стилистические семы позволяют определить принадлежность к какому-либо стилю речи.

Функциональные семы содержат в себе информацию об особенностях функционирования слова в речи. Они указывают на принадлежность к какому-либо стилю лексики. Функциональные семы характеризуют не сам объект, а показывает условия или ситуацию, в которой происходит речевой акт (официальная, неформальная, устная)

Грамматические семы отражают грамматические признаки слова. Они указывают на род, число, время, падеж. Обычно они выражены с помощью словоизменительных аффиксов.

Все виды сем, которые были рассмотрены выше, являются важными компонентами значения. С их помощью возможно произвести анализ слова для получения информации о его значении, восприятии и об ассоциациях, связанных с ним.

Литература:

1. Васильев, Л. М. Теория семантических полей / Л. М. Васильев // Вопросы языкознания. — 1971. — № 5. — С. 105.
2. Кузнецова Э. В. Введение // Лексико-семантические группы русских глаголов. — Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1989
3. Стернин, И. А. Семантический анализ слова в контексте: учебное пособие / И. А. Стернин, М. С. Саломатина; под ред. проф. И. А. Стернина. — Воронеж: Истоки, 2011. — 150 с.
4. Филин Ф. П. О лексико-семантических группах слов // Очерки по теории языкознания. М., 1993.

Различия между лексико-семантическими группами, семантическим полем и синонимическими рядами

Грушинская Мария Александровна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В статье сравниваются понятия ЛСГ, СП и синонимических рядов, различия и сходства между ними.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, семантическое поле, синонимические ряды.

Понятие лексико-семантической группы (ЛСГ) в лингвистике до сих пор не имеет единого общепринятого определения, поскольку разные исследователи трактуют его по-разному в зависимости от методологического подхода. Также наряду с ЛСГ в семантике выделяются семантические поля (СП) и синонимические ряды. Отсюда появляется необходимость разграничить данные понятия.

Термин «семантическое поле» был представлен ещё в 20-х годах прошлого века. С того момента исследование семантических полей отмечено большим количеством точек зрения и разными подходами к классификации. Изучение и составление СП является важным инструментом во многих областях науки. Например, в лексико-

графии СП применяются для уточнения значения и выявления семантических отношений; в переводческой деятельности СП помогают находить подходящие эквиваленты; с помощью СП происходит машинное обучение. Также СП могут быть инструментом в познании картины мира представителей другой культуры. Тема СП всегда отмечалась большим интересом, поэтому многие известные учёные, такие как Г. С. Щур, Ю. Д. Апресян и Ю. Н. Караулов, занимались исследованием семантических полей.

Ю. Н. Караулов даёт следующее определение семантическому полю: «иерархическая структура множества лексических единиц, объединённых общим (инвариантным)

значением и отражающих в языке определённую понятийную сферу».

Ю. Д. Апресян даёт объяснение для семантического поля, схожее с определением Ю. Н. Караулова: «Семантическое поле — это большая смысловая парадигма, которая объединяет слова различных частей речи, значения которых имеют один общий семантический признак» [2, с.167].

Данные определения сходятся в идее о том, что семантические поля объединены общей идеей. При этом в определении Ю. Д. Апресяна появляется идея о том, что СП могут включать в себя лексемы разных частей речи.

Стоит отметить, что некоторые исследователи полагают, что ЛСГ и семантическое поле являются взаимозаменяемыми понятиями, однако большинство учёных придерживается мнения о том, что данные термины не являются полностью синонимичными. Семантическое поле представляет собой более широкую и сложноорганизованную систему лексических единиц. В семантическое поле могут быть интегрированы несколько близких по значению лексико-семантических групп, если их объединяет архисема более высокого уровня абстрактности. Эти лексико-семантические группы образуют сложную иерархическую структуру.

В свою очередь, семантическое поле состоит из лексических единиц разных частей речи, которые объединены общей архисемой. В семантическом поле архисема включает в себя более широкие понятия, что позволяет интегрировать в СП разнородные с точки зрения грамматики лексемы. В лексико-семантической группе слова тоже имеют общую архисему, но в состав ЛСГ входят лексемы только одной части речи, что позволяет выделить более узкие и специфические семантические признаки для каждой лексико-семантической группы.

Другим понятием, которое может считаться схожим с лексико-семантической группой и семантическим полем, являются синонимические ряды. Синонимические ряды служат индикатором богатого лексического состава языка, с их помощью можно найти подходящее по оттенку значения слово, сделать речь более разнообразной.

Прежде всего стоит определить, что является синонимом. З. Е. Александрова в «Словаре синонимов русского языка» даёт следующее определение: «Синонимами считаются слова, выражающие одно и то же понятие, тождественные или близкие по значению, отличающиеся друг от друга оттенками значения, принадлежностью

к тому или иному стилистическому слою языка и экспрессивной окраской». [1, с 6].

Синонимические ряды, в свою очередь, являются группой синонимов, которая объединена общей доминантой. Доминанта представляет собой самое часто используемое слово, которое обладает наибольшей лексической сочетаемостью и стилистической нейтральностью. [2, с.219]. Лексемы, входящие в состав синонимического ряда, могут различаться между собой стилистическими, экспрессивными и семантическими оттенками, но всегда имеют схожее значение (например, красивый — прекрасный-восхитительный).

Разница между ЛСГ и синонимическими рядами заключается в том, что слова в ЛСГ не всегда являются синонимами, они объединяются в группу благодаря наличию общей темы. В свою очередь, слова в синонимических рядах близки по лексическому значению и могут быть заменены друг на друга с высокой вероятностью.

Например, в ЛСГ «Мебель» такие слова, как «стол», «стул», «шкаф» и «диван», связаны общей категориальной принадлежностью, но отнюдь не являются взаимозаменяемыми в речи.

Другим различием может считаться тот факт, что ЛСГ может делиться на подгруппы или входить в состав более крупных объединений (например, в семантические поля). Что касается синонимических рядов, то они часто могут входить в состав ЛСГ, но делятся они только на лексические единицы, которые входят в их состав, без образования подгрупп.

Таким образом, необходимо подчеркнуть существование тесной взаимосвязи между семантическим полем, лексико-семантической группой и синонимическим рядом, которые, несмотря на свою концептуальную близость, демонстрируют принципиальные различия в принципах формирования и критериях отбора лексических единиц. Все они представляют собой взаимодополняющие элементы языковой системы, обладают уникальными механизмами организации и функционирования. Изучение лексико-семантических групп, семантических полей и синонимических рядов позволяет систематизировать лексику, проследить связь между различными пластами лексики, выявить закономерности употребления, что особенно важно для составления словарей, разработки алгоритмов машинного перевода и развития языковых моделей для искусственного интеллекта, подбора подходящего слова при переводе.

Литература:

1. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка (М., 2001) / З. Е. Александрова. — 11-е изд. — Москва, 2001. — 568 с.
2. Апресян, Ю. Д. Исследования по семантике и лексикографии/ Ю. Д. Апресян. — Т. 1: Парадигматика. — Москва, 2009. — 568 с.
3. Мясникова И. И. Семантическое поле: история и современность // Система ценностей современного общества. 2008. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semanticheskoe-pole-istoriya-i-sovremennost> (дата обращения: 14.08.2025).

Analysis of current interjections used by young people in contemporary German

Elizarov Ivan Nikolaevich, master's student
Moscow State Pedagogical University

This paper provides an in-depth analysis of the interjections actively used by young people in modern German, focusing on their semantic, pragmatic, and sociolinguistic features. Interjections are particularly relevant in youth communication, as they reflect not only immediate emotional states but also the cultural, social, and technological environment of the speakers. The study traces the evolution of interjections under the influence of digital communication, popular culture, and multicultural interaction. Examples are drawn from a variety of contexts, including social networks, streaming platforms, video blogs, and online forums popular with German-speaking youth. The findings reveal significant borrowing from English, Arabic, and Turkish, as well as the emergence of hybrid expressions that blend linguistic resources from multiple languages.

Keywords: interjections, German language, youth speech, sociolinguistics, pragmatics, digital communication, multiculturalism, language change.

Introduction

Interjections are one of the most dynamic and expressive parts of speech, serving to communicate spontaneous emotions, attitudes, and reactions. In the speech of young people, they perform a dual function: enhancing the emotional vividness of interaction and acting as cultural markers of group identity. The role of interjections in shaping conversational style has grown with the proliferation of digital media, where short, impactful expressions are essential for maintaining engagement. In contemporary German, youth language incorporates elements from a variety of sources, reflecting both global and local influences. Borrowings from English, Arabic, and Turkish have become common, particularly in urban areas with diverse populations. Social networks and instant messaging platforms further accelerate the diffusion of new interjections and contribute to rapid cycles of linguistic innovation and obsolescence.

Theoretical Background

Linguists classify interjections as invariable lexical units that express emotional or volitional responses and do not enter into grammatical relations with other parts of a sentence. They may be categorised into two main types: — Primary interjections (e.g., oh, ah, hey) — basic forms not derived from other words. — Secondary interjections (e.g., krass!, geil!, Alter!) — words that originate from other lexical categories but are used in exclamatory functions. In modern youth communication, these distinctions are often fluid. Standard vocabulary items can acquire new pragmatic functions when repurposed as interjections. Furthermore, hybrid forms emerge from the mixing of languages, as in the case of English or Arabic loanwords that are phonologically and semantically adapted to German contexts.

Methodology

The data for this study was collected over a six-month period, using a targeted approach to capture authentic youth

communication. The primary sources included: 1. TikTok comments on trending videos in Germany. 2. YouTube livestream chats and recorded gaming streams. 3. Discord and Telegram group conversations among users aged 14–25. 4. Instagram stories and direct message exchanges (publicly available or shared with consent). In total, over 500 instances of interjection use were compiled. Each item was coded for linguistic origin, semantic value, pragmatic function, and situational context. This approach allowed for both qualitative and quantitative analysis.

Findings and Discussion

Common Interjections in Youth German

The following interjections were among the most frequently encountered in the corpus:

1. Krass! — Expresses amazement, admiration, or shock; from colloquial adjective *krass* («extreme»).
2. Geil! — Originally «lustful», now a general term of approval meaning «cool» or «awesome.»
3. Alter! — Literally «old man»; used to address friends informally or express surprise.
4. Oha! — Borrowed from Arabic, meaning «wow» or «oh dear,» especially common in multicultural contexts.
5. Digga/Dicker! — From «thick» in the sense of «close friend»; an attention-getter or expression of solidarity.
6. Bro! — From English «brother»; conveys camaraderie, often used ironically.
7. Nice! — English borrowing expressing approval.
8. Eyy! — A versatile attention call or mild reproach.
9. Lol — English internet slang for «laugh out loud»; used in speech as an ironic commentary.
10. Wallah — From Arabic, meaning «I swear»; used emphatically.

Pragmatic Functions

The pragmatic analysis revealed four primary functions of youth interjections: — Expressive: conveying emotions such

as surprise, excitement, or disbelief (krass, oha). — Phatic: maintaining social contact and conversational flow (alter, eyy). — Evaluative: providing quick assessments or judgements (geil, nice). — Identity-marking: signalling cultural alignment with youth and online communities (digga, bro, wallah).

Influence of Multiculturalism and Media

Multiculturalism in urban Germany has a significant impact on the vocabulary of young people. Expressions from Turkish (lan), Arabic (wallah, yalla), and English (lol, wtf, chill) are naturalised into youth speech. Media platforms like TikTok encourage the blending of linguistic repertoires, resulting in hybrid expressions and meme-based interjections that can go viral overnight. However, the lifespan of such expressions is often short, as trends evolve rapidly.

Sociolinguistic Interpretation

Youth interjections are not merely linguistic embellishments; they serve as indicators of social belonging and identity performance. By using particular interjections, young speakers align themselves with certain peer groups, subcultures, and online communities. For example, heavy use of Arabic-

origin expressions may signal ties to urban multicultural environments, while English-based slang often indicates immersion in globalised internet culture. Gender also plays a role: some interjections are perceived as more masculine or feminine, influencing their adoption. The performative aspect of interjections is especially visible in online video content, where facial expressions, intonation, and gesture accompany verbal exclamations to enhance their impact. In text-based communication, the effect is replicated through capitalisation, repetition of letters, and the use of emojis.

Conclusion

Modern German youth interjections form a dynamic and culturally hybrid component of the language, reflecting the social and technological realities of their speakers. Their rapid turnover mirrors the fast-paced nature of online communication, while their multicultural origins testify to Germany's linguistic diversity. Further research could explore regional variations, longitudinal changes in frequency, and the role of gender and socio-economic background in shaping interjection use. As youth language continues to evolve, interjections will remain a key site for observing linguistic creativity and cultural exchange.

References:

1. Androutsopoulos, J. (2007). Bilingualism in the mass media and on the internet. In M. Hellinger & A. Pauwels (Eds.), *Handbook of bilingualism: Societal and individual aspects* (pp. 306–334). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hop.17.15and>
2. Androutsopoulos, J. (2009). Language change and sociolinguistic variation in German youth language. *Journal of Germanic Linguistics*, 21(3), 257–291. <https://doi.org/10.1017/S1470542709000356>
3. Androutsopoulos, J. (2013). Online data and social media in sociolinguistics: A few cautionary tales. *Sociolinguistica*, 27, 1–15. <https://doi.org/10.1515/soci-2013-0001>
4. Bousfield, D. (2008). Impoliteness in interaction. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.167>
5. Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
6. Ehlich, K. (1992). *Sprachliche Markierung und Textkonstitution: Zur Rolle der Partikeln in gesprochener Sprache*. Max Niemeyer Verlag.
7. Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
8. Hasselblatt, C. (2021). *Deutsche Jugendsprache: Strukturen, Funktionen, Entstehung*. Buske.
9. Herring, S. C. (2007). A faceted classification scheme for computer-mediated discourse. *Language@Internet*, 4(1), article 1. <http://www.languageatinternet.org/articles/2007/1564>
10. Jaffe, A. (Ed.). (2009). *Stance: Sociolinguistic perspectives*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331646.001.0001>
11. Kiesling, S. F. (2004). Style and identity in sociolinguistics. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 492–511). Blackwell.
12. Ladewig, S. (2010). Pragmatic functions of bodily conduct in conversational interaction: The case of hand gestures. *De Gruyter Mouton*. <https://doi.org/10.1515/9783110224625>
13. Ladewig, S. (2013). Interjections. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–7). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444343085.wbeal0656>
14. Leech, G. (2007). Discourse and pragmatics. In H. Schmid (Ed.), *An introduction to linguistics* (2nd ed., pp. 133–156). Pearson.
15. Lev, S. (2020). Language and identity in multilingual urban youth communities: The case of Berlin. *Journal of Sociolinguistics*, 24(3), 356–375. <https://doi.org/10.1111/josl.12415>

Влияние чтения классической литературы на нормы современного русского языка

Поглазова Дарья Юрьевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «Центр образования — средняя школа № 22» Старооскольского г. о. (Белгородская область)

Настоящий доклад посвящен исследованию влияния чтения русской классики на современное состояние норм русского литературного языка. Рассматриваются исторические аспекты формирования норм, влияние классических произведений на лексику, грамматику и стилистические особенности современного русского языка. Анализируются изменения, происходящие в русском языке под воздействием глобализации и новых технологий, и роль классического наследия в сохранении традиций и стандартов письменной речи.

Введение

Русский язык является одним из богатейших мировых языков благодаря своему разнообразию форм выражения мысли и эмоциональному наполнению. Одной из ключевых особенностей русского языка считается его тесная связь с художественной литературой. Произведения русских писателей XIX–XX веков стали основой формирования нормативного русского литературного языка. Именно русская классика способствовала становлению единых орфографических, синтаксических и морфологических правил, принятых современной лингвистической наукой.

Цель исследования заключается в выявлении степени воздействия классических образцов на современные тенденции развития русского языка, включая изучение изменений, вызванных социальными, культурными и технологическими факторами.

Задачи исследования включают:

- Определение роли классической литературы в формировании нормативных основ русского языка.
- Выявление современных тенденций изменения языковой практики.
- Оценка значимости сохранения традиционных норм и влияния культурных факторов.

Методология исследования включает контент-анализ текстов, социолингвистическое наблюдение, сравнительный метод и статистический анализ результатов опросов среди носителей языка разных возрастных групп.

Историческая справка

Формирование русского литературного языка

Русский литературный язык начал складываться в XVIII веке под влиянием реформ Петра I и просветителей эпохи Просвещения. Однако именно литература XIX века сформировала эталон образцового письменного языка. Произведения А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского заложили основы лексического богатства, выразительности и стилистического многообразия русского языка.

Эти авторы ввели большое количество новых слов и выражений, укрепив лексикон русского языка новыми терминами и понятиями. Их творчество стало базой

для кодификации основных принципов правописания и грамматики, закреплённых впоследствии в справочниках и учебниках.

Роль образования и культуры

Русская школа традиционно уделяла особое внимание изучению русской литературы. Уроки литературы включали подробный разбор текстов великих авторов, стимулируя школьников воспринимать красоту и точность языка, воспитывая уважение к традициям русского словесного искусства. Таким образом, чтение классической литературы долгое время было важнейшим фактором поддержания высокого уровня грамотности населения.

Однако современные образовательные реформы привели к сокращению часов изучения литературы, изменению приоритетов школьного курса и снижению интереса молодежи к чтению книг вообще. Это создает угрозу утраты культурного капитала нации и постепенной эрозии языковых норм.

Современные тенденции

Глобализация и цифровизация

Современные реалии характеризуются быстрыми изменениями в коммуникации и распространении информации. Активное использование интернета, социальных сетей и мобильных устройств ведет к упрощению стиля общения, появлению большого количества заимствований из иностранных языков и диалектизмов. Возникают новые формы вербального взаимодействия, такие как интернет-жаргон («мем», «смэш»), сокращение сложных конструкций и замена знаков препинания эмодзи.

Подобные процессы оказывают заметное воздействие на нормы русского языка, особенно среди молодого поколения, привыкшего общаться преимущественно в онлайн-пространстве. Происходит размывание границ между устной и письменной речью, появляются гибридные жанры общения (например, смешение разговорной речи и официальной деловой переписки).

Развитие цифровых платформ привело к упрощению структуры предложений, исчезновению некоторых элементов пунктуации и искажению привычных норм

письма. Например, многие пользователи игнорируют правила постановки запятых перед союзами типа «а», «но», «чтобы», что становится частью повседневной коммуникативной практики.

Кроме того, наблюдается тенденция к увеличению числа ошибок в написании имен собственных, склонениях существительных и прилагательных, согласовании частей речи. Все это способствует ослаблению строгости соблюдения норм, установленных академическим русским языком.

Несмотря на указанные негативные тенденции, русский язык сохраняет значительные ресурсы сопротивления негативным изменениям, обусловленные высоким уровнем культурной преемственности. Классика продолжает оставаться источником вдохновения для писателей, поэтов, драматургов, журналистов и преподавателей. Она помогает сохранять чистоту родного языка и поддерживать высокий уровень владения нормами.

Многие филологи подчеркивают важность систематического обращения к произведениям русской классики для поддержания качественного уровня русскоязычной среды.

Русская классическая литература занимает особое место среди мировой культуры благодаря своему глубокому философскому содержанию, психологическому мастерству авторов и художественному совершенству произведений. Рассмотрим некоторые ключевые произведения и их значимость для читателей.

1. «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского

Достоевский исследует внутренние переживания главного героя Родиона Раскольникова, столкнувшегося с нравственным выбором между преступлением и покаянием. Книга поднимает важные темы человеческой совести, морали и ответственности перед обществом. Читатель получает возможность задуматься над вопросами добра и зла, смысла жизни и последствий поступков.

2. «Война и мир» Л. Н. Толстого

Толстой создает масштабное полотно эпохи наполеоновских войн, показывая жизнь различных слоев общества — дворянства, крестьянства, армии. Произведение раскрывает темы любви, дружбы, чести и патриотизма. Оно помогает читателю осознать важность исторических процессов и влияние войны на судьбы отдельных людей.

3. «Евгений Онегин» А. С. Пушкина

Литература:

1. Бердяев Н. А. Революция и культура. //Полярная звезда, 1905
2. Лихачев Д. С. Историческая поэтика русской литературы. — СПб.: Алетейя, 1999.
3. Словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. — М.: Русск. яз., 1988.
4. Зализняк А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
5. Ключев Ю. В. Дискурс в массовой коммуникации (междисциплинарные характеристики, концепции, подходы) // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2013. № 1.

Роман в стихах рассказывает историю молодого дворянина Евгения Онегина, стремящегося к личной свободе и самовыражению. Пушкин размышляет о роли индивидуальности в обществе, важности выбора жизненного пути и ценности истинных чувств. Это произведение учит читателей понимать себя и окружающих, ценить искренность и ответственность.

4. «Обломов» И. А. Гончарова

Илья Обломов становится символом пассивности и лени, противопоставленных активной жизненной позиции Андрея Штольца. Роман вызывает интерес к вопросам личностного роста, борьбы с собственными слабостями и достижения целей. Он показывает, насколько важно стремиться к развитию и самосовершенствованию.

5. «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова

Повесть описывает судьбу Печорина, сложного и противоречивого персонажа своего времени. Лермонтов исследует проблемы одиночества, разочарования и поисков смысла существования. Чтение позволяет лучше понять природу человеческих отношений, причины внутренних конфликтов и необходимость стремления к счастью.

Таким образом, русская классика представляет собой богатейший источник мудрости и вдохновения. Она формирует культурное сознание, развивает способность критически мыслить, обогащает эмоциональный опыт и способствует духовному росту каждого читателя. Эти произведения остаются актуальными и востребованными даже спустя столетия, продолжая оказывать глубокое воздействие на человеческие души.

Заключение

Исследование показало, что чтение классической литературы играет ключевую роль в поддержании стабильности русского языка и обеспечении передачи культурно-исторического опыта поколений. Несмотря на стремительные перемены, вызванные развитием информационных технологий и глобализацией, классические образцы остаются важным ориентиром для определения правильных способов употребления языка.

Тем не менее современные реалии требуют адаптации образовательных методов и подходов к формированию навыков грамотности. Необходимо активно внедрять инновационные методы обучения русскому языку, сочетающие традиционные подходы с использованием новейших достижений науки и техники.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 33 (584) / 2025

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 27.08.2025. Дата выхода в свет: 09.09.2025.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.