

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



**30** 2024  
ЧАСТЬ III

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 30 (529) / 2024

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, 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 Култур-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 *Самуил Аронович Каплан* (1921–1978), советский учёный, являющийся автором большого числа научных работ в области радиоастрономии и астрофизики.

Самуил Аронович Каплан родился 10 октября 1921 года в городе Рославле Смоленской области. Когда ему было 5 лет, родители переехали в Ленинград и поселились вблизи Казанского собора. Его отец преподавал в Лесотехнической академии в должности доцента, мама работала в школе учителем английского языка. После окончания школы Каплан поступил в Ленинградский педагогический институт имени А. И. Герцена. Вскоре его призвали в действующую армию, и в связи с этим он перевёлся на заочное отделение института. Будучи фронтовиком, Каплан вновь поступил на физико-математический факультет Ленинградского государственного педагогического института.

Поразительно, но он находил время для книг: учил физику и математику целыми курсами, при возможности сдавал экстерном экзамены профессорам и навещал родных. Каплан с отличием окончил институт имени А. И. Герцена и получил диплом учителя математики, а после демобилизации из армии поступил в аспирантуру Ленинградского университета на кафедре астрофизики и начал заниматься теорией очень маленьких и очень плотных звёзд, называемых белыми карликами. Он досрочно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Источники энергии и эволюция белых карликов». В ней Самуил Аронович получил ряд пионерских результатов, имеющих фундаментальное значение для теории звёзд. Он вычислил предельную массу белого карлика, его конечный радиус, максимальную плотность вещества в его центре, время остывания белого карлика. На эти результаты ссылался в своих работах Альберт Эйнштейн.

В 1948 году Самуил Аронович был направлен на работу в астрономическую обсерваторию Львовского университета на должность заведующего отделом. Там он начал педагогическую деятельность: читал в университете курсы по теоретической физике и астрофизике, у него появились первые ученики.

В этот период своей жизни Каплан начал заниматься космической газодинамикой и физикой межзвёздной среды. Им была построена теория ударных волн с учетом излучения, разработана теория межзвёздной турбулентности. По циклу работ, положенному в основу его докторской диссертации на тему «Методы газодинамики межзвёздной среды», была опубликована монография «Межзвёздная газодинамика». Она стала первой в мировой научной литературе монографией по динамике межзвёздного газа. После защиты докторской Самуил Аронович стал работать заместителем директора по научной работе обсерватории и одновременно — профессором кафедры теоретической физики Львовского университета.

В 1961 году по приглашению директора Научно-исследовательского радиофизического института М. Т. Греховой Каплан переехал в Горький, где начал работать старшим научным сотрудником. В НИРФИ учёный основное внимание уделял только

что появившейся науке — плазменной астрофизике. Он написал несколько книг по турбулентности космической плазмы и на первой ЭВМ БЭСМ-2, появившейся в институте, проделал редкий в то время эксперимент по эволюции протоскоплений. Вместе с учениками он рассмотрел ряд вопросов, связанных с нелинейной динамикой солнечной атмосферы. Разрабатывая теорию турбулентности плазмы в магнитном поле, профессор исследовал распространение быстрых частиц в межзвёздных магнитных полях и выполнил расчеты физических процессов, приводящих к генерации потоков ускоренных частиц в солнечных вспышках, пульсарах и активных ядер галактик.

Совмещая научно-исследовательскую работу с педагогической, Каплан возглавил группу физиков. Под его руководством и при его непосредственном участии был разработан курс «Физика» для студентов факультета ВМК.

Научная деятельность Каплана в Горьком была исключительно плодотворной. В 1963 году он совместно с ученым из МГУ имени М. В. Ломоносова, профессором С. Б. Пикельнером опубликовал монографию «Межзвёздная среда», ставшую на долгие годы настольной книгой для астрофизиков во всем мире. В обширном цикле исследований, выполненных совместно с ученым из НИРФИ, профессором В. Н. Цытовичем, было получено много важных результатов, нашедших применение в решении различных проблем астрофизики.

Самуил Аронович был прирожденным лектором. Его лекции по физике и астрономии для студентов всегда отличались оригинальностью, свежестью мысли и мастерством изложения. Он умел, оставаясь в рамках элементарного рассмотрения, ввести студентов в круг современных проблем астрофизики.

Каплан опубликовал восемь монографий, три из которых переведены на английский язык и изданы в США и Англии. Он является автором прекрасных научно-популярных книг, из которых наиболее известны «Физика звезд» и «Элементарная радиоастрономия». Всего же профессором и в соавторстве с другими учёными было написано 17 книг и более 150 научных работ по различным проблемам астрофизики, радиоастрономии и физики плазмы.

11 июня 1978 года Самуил Аронович Каплан погиб на станции Бологое, попав под поезд. Он возвращался из Ленинграда и во время стоянки поезда пошёл в вокзальный буфет, не зная, что стоянка поезда сокращена. Увидев, что поезд уходит, он побежал за ним, схватился за поручень, но не удержался, упал и получил травмы, несовместимые с жизнью.

Профессор был похоронен на Бугровском кладбище в Нижнем Новгороде.

В честь Каплана названа малая планета — астероид № 1987 «Каплан», открытый Пеллагеи Шайн.

*Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- Borohovich L. Y.**  
Multilingualism as a phenomenon of brain development..... 145
- Вишнякова О. В.**  
Организация внеурочной деятельности в основном общем образовании с использованием элементов технологии предметно-языкового интегрированного обучения ..... 147
- Глухова Н. А.**  
Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье у детей младшего дошкольного возраста через разные формы деятельности ..... 151
- Горячева Е. С., Задорожная Н. В.**  
Использование элементов театрализации во внеурочной деятельности и на уроках английского языка как средство развития коммуникативных навыков на начальном этапе ..... 153
- Дивулина Н. А.**  
Проблемы дистанционного обучения в школах на территории Донецкой Народной Республики..... 155
- Жарич Л. А.**  
Интеграция и адаптация детей с миграционной историей средствами образования: проблемы и пути их решения ..... 157
- Задорожная Н. В., Горячева Е. С.**  
Прикладные методики в преподавании английского языка. Повышение мотивации учащихся в изучении иностранных языков .... 161
- Карахонова В. И.**  
Развитие функциональной грамотности у обучающихся средней школы, для которых русский язык не является родным ..... 163
- Колоколова П. А.**  
Логопедическая работа по устранению нарушений звукопроизношения с использованием биоэнергопластики у детей старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией ..... 167
- Коробова К. С.**  
Применение технологии проектов в процессе преподавания биологии ..... 170
- Коробова К. С.**  
Приоритеты и ориентиры биолого-экологического образования ..... 172
- Коробова К. С.**  
Исследовательская деятельность на уроках биологии ..... 174
- Костина К. А., Зубрилина В. Л., Мелентьева Н. Е.**  
Создание эколого-развивающей среды в ДОУ..... 175
- Костюк И. А.**  
Формирование и развитие умений и навыков построения предположно-падежных конструкций в речевой практике детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ..... 177
- Кузнецова В. В.**  
Духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста..... 181
- Ленкова Т. И.**  
Обучение подростков кибербезопасности и этике поведения в сети: формирование гражданской идентичности ..... 183
- Плотникова А. Н.**  
Сказкотерапия как средство развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста ..... 185
- Попкова Н. А.**  
Особенности организации логопедической работы с детьми старшей и подготовительной групп в детском саду ..... 186
- Попова Е. В.**  
Проблемы поддержания профессиональной компетентности специалистов экстренных служб ..... 189

**Потапова Г. Я., Тамаревская Д. В.**  
Роль кукольного театра в воспитании и развитии ребёнка ..... 191

**Серова Н. Н.**  
Опыт использования приемов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» для формирования читательской грамотности обучающихся на уроках русского языка и литературы ..... 193

**Сивцева С. М.**  
Психофизиологические особенности обучающихся 7-го класса в контексте иноязычной подготовки ..... 197

**Тезина Е. Е.**  
Влияние мультфильмов на формирование мировоззрения детей дошкольного возраста ... 200

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Григорьевский К. А.**  
Особенности психофизиологического и физического развития детей 10–11 лет, занимающихся кикусинкай каратэ ..... 202

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Саксонова М. А.**  
Проявление цензуры в американском кинематографе 1930–1960-х годов ..... 206

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

**Сальникова В. И.**  
Традиции житийной литературы в повести Л. Н. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» .... 211

**Сальникова В. И.**  
Экфрасис и его роль в отражении идейно-эстетических взглядов В. В. Вересаева в рассказе «Состязание» ..... 213

**Широких Ю. А.**  
Бунт против Бога как мифологический мотив в русской литературе XIX — начала XX века и европейском кинематографе XX века ..... 216

## ПЕДАГОГИКА

### Multilingualism as a phenomenon of brain development

Borohovich Lemara Yusufovna, master, teacher  
Online English school «SKYENG» (Moscow)

*The purpose of this article is to examine the impact of multilingualism as an intrinsic need for brain development. This article also runs the cognitive benefits of multilingualism, including increased cognitive flexibility, neuroplasticity, enhanced executive function, improved memory, creativity and brain development.*

**Keywords:** *multilingualism, educational process, brain capacity, language learning process, cognitive development, multilingual individuals.*

Multilingualism is defined as the ability of speaking and communicating proficiently in more than one language. It is a common and significant phenomenon in many parts of modern society. People use multiple languages in their daily lives. It's also considered as a parametric variation in the faculty of a natural language and is possible to simultaneously acquire multiple languages, including dialects, at any age.

Multilingualism has a big impact on neurological structures and process of our brain. The process of acquiring a second, third or even fourth language might be one people dedicate enormous time and efforts. While acquisition of a mother tongue occurs in synchrony with development of our brain as a multiple step process, other languages acquisition is continuous.

Modern research on multilingualism has grown over the last decades and has provided researches with new insights in the multilingual brain working mechanisms.

People can pick it up while travelling to another abroad and this process goes naturally and easier in some way.

How can it be that this process has such a profound impact on a brain cognitive development? Cognitive development refers to the progressive items of a child's or adult's intellectual, emotional and mental abilities. This process starts in infancy and goes through childhood, adolescence and adulthood, shaping individual's intellectual abilities and executive functioning.

The human's capacity to use native language is stored in the left hemisphere of the brain. The main parts of the brain, involved in language acquisition process are: the Broca's area and the Wernicke's area. They both are located in the left hemisphere of our brain. This complex procedure involves information change between the left and the right hemispheres.

No wonder, how many elements a single language entails. Moreover, language learning process activate different parts of our brain, as «corpus callosum», a white matter pathway that

connects both hemispheres, enabling the transfer and integration of information between them.

The part of the brain where people store a second or third language varies according to the age they acquire it. The recent research reveals that children who learn a second language early on childhood store it together with their native language. As opposed to it, adults store other languages in a different area of the brain.

This point signifies that our brain accommodates languages separately, which means that the structure involved in language acquisition and processing are not fixed. Our brain is flexible and change undergoing cortical adaptation when a new language is added.

By putting our brain to work, we alter its structure improving certain functions. As language learning is a complex process, the brain areas involved in it are enhanced. This is reflected in white and gray matter volume and in the number of fibers that provide wider cortical connectivity.

People who speak several languages, make imperceptible efforts for switching between them. One language is dominant and can intrude in our speech other languages we speak and keep.

It's possible for our brain to change throughout a lifespan. The overall assumption was that our brain develops up until a certain point of time, from which connections become more fixed and then eventually start to fade. However, recent studies proved the exact opposite. Our brain never stops changing as a response to different experiments during our life. Moreover, our brain can restore after injury. This is explained by the concept of neuroplasticity. In neuroscience «plastic» signifies the capacity of brain to change and be molded into different shapes.

It's the brain's ability to adjust its physical structure and at the same time to repair damaged regions. The plasticity of the brain helps to grow new neurons, build networks, perform new tasks to think out of the box, to feel and remember, and also to

dream about something. This concerns subsequent languages acquisition.

The infant’s brain is more plastic than adults. That’s why it’s easier for kids to learn a second or third language and become fluent in it. The infant’s brain makes it more easily adaptable and able to deal with the challenges of speaking two or more languages.

When our brain manages a dual or even multiple language process so as we learn how to use the right language at the same time, we are experiencing the parts of the brain responsible for our executive function in terms of neuroplasticity.

In this case, multilingual individuals show increased cognitive flexibility compared to monolingual individuals. It’s the key point as learning multiple languages requires usage of multiple cognitive processes simultaneously. We may define attention, memory and problem solving. As a fact, multilingual individuals develop the ability to adapt new contexts of information process and switch languages more easily and efficiently.

It’s reasonable to assume that in terms of the compensatory mechanisms arising from knowing and using a second language, we can infer following benefits.

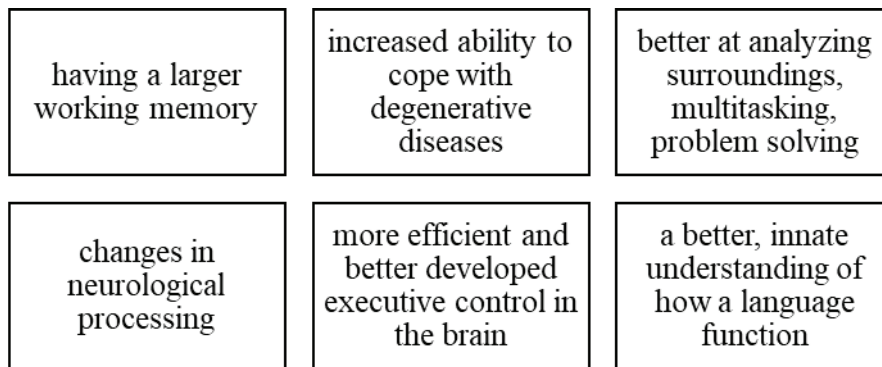


Fig. 1. Some benefits of multilingualism

Multilingual people tend to be effective communicators, more compelling writers, as they better understand how languages function including their native language.

Multilingualism can impact cognitive development positively. Multilingual individuals are advanced at analyzing, problem solving and multitasking. They can think out of the box. This happens because multilingualism requires individuals to think beyond the literal meanings of words, use metaphors, and express themselves creatively in different languages.

People who speaks several foreign languages have a larger working memory as learning and using languages requires to use such memory processes including working memory and long-term memory. The profound role plays the ability to hold and manipulate information in mind and retain this information for an extended period of time.

We can observe some changes in neurological processing in multilingual brain. Multilingual individuals have been found to have more connections between brain regions, suggesting enhanced neural communication and efficiency. This leads to better understanding how languages function and how we can adjust them in our daily life.

Multilingualism can level up literacy development in children. Multiple languages acquisition improves phonological awareness, expand vocabulary and comprehension faculties, which are crucial for literacy acquisition. Furthermore, multilingualism provides long-term benefits for literacy development, including better reading comprehension and writing skills.

Multilingualism’s phenomenon has dramatic effects on the brain development. It highlights the incredible plasticity of the human brain. It comprises highly interactive brain networks that adopt to serve multiple functions through our life-span.

References:

1. Aronin, L. What is multilingualism? Twelve lectures on multilingualism (pp. 3–35). Multilingual matters, 2018.
2. Baumgart, J. The impact of multilingualism and multiculturalism on teacher education. EAL research for the classroom: Practical and Pedagogical implications (pp. 134–163). Routledge, 2023.
3. Raitskaya Lilia, Tikhonova Elena. Multilingualism and beyond: implications for education. Journal of language and education, 2023.
4. Harrbason Sofia. The impact of multilingualism on cognitive development, 2023. www.sofiaharrbason.postach.io



## Организация внеурочной деятельности в основном общем образовании с использованием элементов технологии предметно-языкового интегрированного обучения

Вишнякова Ольга Викторовна, учитель  
МАОУ СШ № 42 г. Красноярск

*В статье рассматривается важность внеурочной деятельности обучающихся, анализируется возможность применения технологии предметно-языкового интегрированного обучения. Приводится пример внеурочного занятия по английскому языку с применением элементов технологии CLIL.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, внеурочная деятельность, технология предметно-языкового интегрированного обучения CLIL, монологическая речь.

Внеурочная деятельность занимает важное место в учебно-воспитательном процессе и служит одной из форм организации свободного времени учащихся. Эффективно структурированная система внеурочной работы создаёт условия, способствующие максимальному развитию и формированию познавательных способностей каждого ученика. Основное направление внеурочной деятельности заключается в развитии личностных и метапредметных результатов, а уже затем — в достижении предметных результатов. [2, с. 6]

Внеурочная деятельность представляет собой вид активности, который осуществляется за пределами учебного процесса и ориентирован на развитие личностных качеств, интересов и способностей учащихся. Такие занятия могут принимать различные формы, включая кружки, секции, клубы, экскурсии, проекты, конкурсы и олимпиады. Основная цель внеурочной деятельности заключается в создании условий, способствующих развитию личности ребенка, его самоопределению и самореализации. [1, С.4]

В современных реалиях необходимо вовлекать обучающихся в исследовательские проекты, творческие занятия и иные мероприятия, которые позволят им приобрести навыки изобретательства, понимания и освоения нового, сформировать открытость и способность выражать собственные мысли, умение принимать решения и оказывать помощь друг другу, осознавать свои возможности.

Структура внеурочной деятельности должна существенно отличаться от традиционной системы учебных занятий, при этом есть необходимость сохранить связующее звено между внеурочным занятием и уроком. Внеурочные мероприятия могут проводиться в различных форматах, таких как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, викторины, а также поисковые и научные исследования.

На сегодняшний день феномен внеурочной деятельности широко изучен как зарубежными учеными (Д. Дьюи, М. Монтессори, Ж. Пиаже, Р. Штайнер), так и отечественными (А. С. Макаренко, В. И. Казаренков, Н. А. Бердяев, Д. Б. Григорьев и др.), в связи с этим для развития внеурочной деятельности в образовательных учреждениях появляются необходимые условия.

В соответствии с ФГОС, при планировании внеурочных занятий учителям рекомендуется применять широкий спектр технологий и методов обучения, в представленной статье будет рассматриваться применение технологии предметно-языкового интегрированного обучения CLIL, как наиболее подходящей для решения коммуникативной задачи — развитие навыка монологической речи. [4, с. 19]

Использование двух языков в качестве средства обучения предметному содержанию было описано в западной теории еще в 1970-х годах такими учеными, как Т. Андерсен и М. Бюер [7, с. 21]. В начале 1990-х годов в зарубежной практике в рамках билингвального обучения формируется теория предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) [6, с. 19]. Систематическое применение технологий CLIL началось на рубеже XX–XXI веков, а широкое распространение — в 2010-х годах в связи с идеей интеграции иностранного языка и профильных дисциплин. В этот период получили развитие концепции билингвального предметного обучения (Л. Л. Салехова, А. Г. Ширин) [5, с. 17], профессионально ориентированного обучения (Д. Л. Матухин) и предметно-языкового интегрированного обучения (Н. И. Алмазова, Т. А. Баранова, Л. П. Халяпина).

Технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) приобретает все большую популярность в России. Этот термин был введен Дэвидом Маршем в 1994 году, когда билингвальное обучение уже активно развивалось по всему миру. Основная цель данного подхода заключается не только в изучении иностранного языка, но и в освоении других учебных предметов на этом языке. С введением ФГОС нового поколения интегрированное обучение в России достигло нового уровня. К числу преимуществ технологии CLIL можно отнести важные принципы, такие как языковая компетентность, межпредметные связи и готовность к обучению и применению полученных знаний, что, безусловно, способствует повышению жизненной мотивации и стремления к успеху.

Технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) обладает уникальными характеристиками. Учебные дисциплины изучаются на иностранном языке, при этом перед преподавателем стоят две основные задачи: обеспечить учащимся или студентам получение новых знаний по предмету и одновременно способствовать изучению самого иностранного языка на уровне профессионального общения

Рассмотрим пример применения технологии CLIL на внеурочном занятии по иностранному языку, где интегрируемым предметом является изобразительное искусство, в 7 классе общеобразовательной школы с учебно-методическим комплектом «Spotlight 7». Это занятие завершает серию предметно-интегрированных уроков под названием «The Greatest Artist: Vincent van Gogh». Важно отметить, что в рамках технологии предметно-языкового интегрированного обучения переход на родной язык не допускается; все взаимодействие между учащимися и преподавателем осуществляется исключительно на иностранном языке.

Серия включает три внеурочных занятия, каждое из которых направлено на развитие навыков смыслового чтения (первые два занятия) и монологической речи (третье занятие).

Первое занятие посвящено истории изобразительного искусства второй половины XIX века.

Второе занятие знакомит учащихся с биографией Винсента Ван Гога.

Третье занятие, завершающее серию, включает изучение картин Ван Гога.

Цель последнего занятия заключается в закреплении навыков монологической речи. Задачи занятия включают ознакомление с картинами В. Ван Гога и их аннотациями, интеграцию и осмысление ранее изученной информации, преодоление лексических трудностей и выполнение заданий на всех этапах работы.

Для создания благоприятной рабочей атмосферы и настроения обучающимся предлагается поработать над ассоциациями. На интерактивной доске в центре размещается картина В. Ван Гога «Starry Night Over the Rhône» (приложение 1), обучающимся необходимо на подготовленной преподавателем карточке — пятиконечной звезде, выписать 5 ассоциаций, которые вызывает эта картина (могут быть использованы следующие части речи: существительное и прилагательное). (приложение 2)

Для снижения лексического напряжения при анализе картин применяется техника Scaffolding, которая позволяет учащимся осваивать значение слов без обращения к русскоязычному переводу. Это является важным условием для эффективного использования элементов методики предметно-языкового интегрированного обучения.

Word	Definition
Capture	to respect somebody for what they have done or to respect their qualities
Admired	the distance from the top or surface to the bottom of something; a particular distance down from the surface of something
Vibrant	the knowledge and skill that you have gained through doing something for a period of time; the process of gaining this
Depth	full of life and energy
Experience	to catch a person or an animal and keep them as a prisoner or shut them in a space that they cannot escape from

Обучающимся предлагается совершить путешествие в музей В. Ван Гога и перейти в раздел «Colour a masterpiece» (<https://www.vangoghmuseum.nl/en/art-and-stories/children#colour-a-masterpiece>), каждый обучающийся выбирает свой рисунок из всей коллекции, преподаватель распечатывает рисунок. Необходимо раскрасить рисунок, затем, используя конструкцию *In this picture I can see...* описать картинку, обращая внимания на предметы и цвета.

Работа с текстом. Обучающимся необходимо внимательно прочитать текст, задание может быть выполнено в любом удобном формате (парно, индивидуально) и ответить на вопросы. Ответы на вопросы обсуждаются вместе с преподавателем.

Vincent Van Gogh's painting «Starry Night Over the Rhône» is a beautiful work of art that captures the beauty of the night sky and the reflections of stars on the water. Created in 1888, this painting is one of Van Gogh's most famous pieces and is often admired for its vibrant colors and emotional depth.

### Description of the Painting

In «Starry Night Over the Rhône», Van Gogh depicts a scene by the Rhône River in Arles, France. The painting shows a clear night sky filled with bright stars, and the moon shines brightly above the river. The water reflects the light of the stars and the moon, creating a magical effect.

On the shore, there are a few small boats and silhouettes of people, which add life to the scene. The colors used in the painting are mainly blues and yellows, which create a contrast that makes the stars and the moon stand out. The brushstrokes are bold and expressive, typical of Van Gogh's style.

### The Mood of the Painting

The mood of «Starry Night Over the Rhône» is calm and peaceful. The bright stars and the gentle ripples of the water create a sense of tranquility. Van Gogh often painted at night, and this painting reflects his fascination with the beauty of the night sky.

### Van Gogh’s Inspiration

Van Gogh was inspired by the natural beauty around him and often painted landscapes and scenes from his life. During his time in Arles, he was particularly inspired by the colors of the sky and the light of the stars. He believed that the night could be just as beautiful as the day, and he wanted to capture that beauty in his art.

### Conclusion

«Starry Night Over the Rhône» is not just a painting; it is a window into Van Gogh’s emotions and thoughts. Through his use of color and light, he invites us to experience the beauty of the night and to feel the peace that it can bring. This painting remains a beloved work of art, admired by many for its beauty and emotional impact.

- 1) What is the title of Vincent Van Gogh’s famous painting?
- 2) Where is the scene depicted in «Starry Night Over the Rhône» located?
- 3) How does Van Gogh create a magical effect in the painting?
- 4) What colours are predominantly used in the painting, and why do they make the stars and moon stand out?

Для перехода к монологической речи важно обсудить с обучающимися, какие речевые конструкции можно использовать при описании картин. Одним из подходящих вариантов являются конструкции, которые помогут не только описать, что изображено на картине, её формы и цвета, но и выразить личное мнение и чувства, которые она вызывает при просмотре. Это обсуждение можно провести на примере уже изученной картины «Звездная ночь над Роной»

- a) the subject of painting (what is depicted in it)
- b) the composition (how space is arranged and the colours)
- c) the details
- d) the impression made by the picture

В качестве завершающего упражнения занятия предлагается задание «Opinions». Обучающимся представлено 4 мнения о картине, необходимо их изучить и сделать небольшое высказывание, с какими аспектами или мнениями согласен или нет.

**L** Liam

I absolutely love Van Gogh's painting 'Starry Night Over the Rhône'. It's so powerful and emotive, it really speaks to me. The way he captures the night sky and the reflections on the water is just breathtaking. It makes me feel a sense of peace and wonder every time I look at it.

**S** Sophie

I'm not a fan of Van Gogh's painting 'Starry Night Over the Rhône'. It's too chaotic and messy for my liking. The colours are too bold, and the brushstrokes look rushed. It doesn't do anything for me emotionally, it just feels overwhelming.

**J** Jake

I can't decide how I feel about Van Gogh's painting 'Starry Night Over the Rhône'. On one hand, I appreciate the creativity and passion that went into it. But on the other hand, it doesn't quite resonate with me like it does with others. I guess I'm just unsure about it.

**M** Mia

Van Gogh's painting 'Starry Night Over the Rhône' is absolutely stunning! It's like he took the beauty of the night sky and poured it onto the canvas. I can feel the emotion and passion behind every stroke, it's like he bared his soul in this painting. It's just so moving and powerful, I can't help but be touched by it.



Внеурочная деятельность по иностранному языку имеет большое воспитательное и развивающее значение. Занятия такого типа не только углубляют и расширяют познания иностранного языка и интегрируемого предмета, но и способствует развитию познавательной и творческой активности обучающихся.

### Приложение 1



### Приложение 2





## Литература:

1. Астахова Н. И., Гиенко Л. Н. Технология внеурочной деятельности обучающихся//учебное пособие.-Барнаул: АлтГПУ, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/39WHYH> (дата обращения: 24.07.2024)
2. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения//учебное пособие М: ТетраСистемс, 2013г, 224 с.
3. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2008. 447 с
4. ФГОС Основное общее образование / М-во образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 25.07.2024)
5. Ширин А. Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: диссертация д-ра пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2007. 339 с
6. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p
7. May S. Bilingual/Immersion Education: What the research tells us // Encyclopedia of Language and Education. Ed. by J. Cummins, N. Hornberger. Springer Science + Business Media LLC., 2008. P. 19–34.

## Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье у детей младшего дошкольного возраста через разные формы деятельности

Глухова Надежда Анатольевна, воспитатель  
МБДОУ Детский сад № 352» г. Нижний Новгород

Дошкольный возраст — это период, когда формируются основы личности ребенка, включая его отношение к семье, сверстникам и окружающему миру. Важность формирования уважительного отношения к своей семье и чувства принадлежности в этом возрасте невозможно переоценить. Это не только способствует эмоциональному развитию малыша, но и закладывает основы для здоровых межличностных отношений в будущем.

Необходимо определить, что именно мы подразумеваем под понятиями «уважение» и «принадлежность».

Уважение — это признание достоинств другого человека, его прав и свобод. В семье это проявляется в форме поддержки, внимания и заботы. Важнейшим аспектом уважения является способность ребенка воспринимать членом семьи как ценного и значимого человека.

Чувство принадлежности — это ощущение, что ребенок является частью чего-то большего. Это может быть ощущение себя членом семьи, группы сверстников или общества в целом. Чувство принадлежности создает у детей уверенность и безопасность, что, в свою очередь, способствует их эмоциональному и социальному развитию.

Уважительное отношение к семье формируется через:

– Эмоциональную привязанность: любовь и привязанность к родителям, братьям и сестрам, что создает основу для уважения.

– Социальное взаимодействие: общение с родителями и другими членами семьи, а также со сверстниками в детском саду способствует формированию привязанности и понимания ценности семейных связей.

– Копирование моделей поведения: дети учатся уважению к родным, наблюдая за поведением взрослых.

Понятие о семье у человека формируется на протяжении всей жизни. Чем взрослее человек, тем больше он ценит семью. Лишь в семье он получает любовь, доброту и понимание. Именно эти качества необходимо закладывать в детях с самого момента рождения. Поэтому так важно для ребенка, какие люди окружают его. Семья — это первая ступень развития личности. Детский сад для ребенка — это следующая ступень его социального развития.

Задача воспитателя прививать детям мысль, что семья — это где живут в любви и согласии. Каждый член семьи ощущает любовь и поддержку всех остальных членов семьи, испытывает чувство защищенности, не стесняется открыто проявлять свои чувства, высказывать желание и уверенность, что его поймут в семье и обществе. Осознание ребенком своей роли в семье и обществе, понимание связи с близкими людьми, принадлежности к своему роду помогает познанию ребенком самого себя. Такое осознание способствует развитию эмоциональной устойчивости личности, воспитанию уверенности в себе, чувства собственного достоинства.

Детский сад предоставляет уникальные возможности для формирования уважительного отношения к семье. Разнообразие форм деятельности позволяет интегрировать учение о семье в разные аспекты жизни детей.

1. Игровая деятельность

Игры — это ведущая форма деятельности в дошкольном возрасте. Игровая деятельность помогает детям не только весело проводить время, но и развивать

социальные навыки и чувства. Важно включать в игры семейные темы:

– Сюжетно-ролевые игры: дети могут разыгрывать сцены из семейной жизни, например, готовить обед, отмечать день рождения или устраивать праздник, что помогает понять ценность семьи (Например: «Собираемся в детский сад», «Поможем маме постирать белье», «Поможем маме сварить обед», «День рождения у...», «Ждем бабушку в гости», «Мама укладывает детей спать», «Как мы ходили гулять в парк», «Чья очередь гулять с собакой», «Поход в супермаркет» и другие).

– Настольные игры: создание игр, связанных с семейными отношениями, например, «Разложи по порядку» (взросление мальчика и взросление девочки), «Распредели предметы» (кому принадлежат предметы), «Семейные традиции», «Хорошо или плохо», «Моя квартира», «Маленькие помощники» и другие.

– Театрализованные игры: пальчиковый театр, театр на лопатках, театр теней, би-ба-бо, театр вязаной куклы и другие.

## 2. Художественная деятельность

Художественная деятельность, такая как рисование, лепка и аппликация, может стать прекрасным способом выражения своих чувств к семье.

– Создание подарков для членов семьи.

– Создание семейного дерева: дети могут создавать дерево, на котором будут изображены члены их семьи. Это поможет им визуализировать семейные связи и укрепить чувство принадлежности.

– Создание портретов членов своей семьи (способствует развитию уважения и любви к родным через творчество).

– Конструирование «Дом в котором я живу»

## 3. Музыкальная деятельность

Музыка и песни — это мощные инструменты для передачи эмоций и формирования ценностей.

– Семейные песни: обучение детей песням о семье, которые хвалят любовь и заботу, поможет закрепить чувство принадлежности и уважения.

– Музыкальные представления: проведение концертов, где дети смогут исполнять песни о семье, способствует коллективному творчеству и укрепляет семейные связи.

– Тематические музыкальные праздники и развлечения (Масленица, Осенины, Рождество и пр.)

## 4. Чтение и аудиовизуальные материалы

Чтение книг и просмотр мультфильмов на семейную тематику является важной частью формирования представления о семье.

– Книги о семье: использование литературы, где раскрываются различные семейные ценности, помогает детям лучше понять природу любви и уважения.

– Ситуации из жизни: просмотр мультфильмов, где описываются основные ценности семьи, может стать отправной точкой для обсуждения.

– Просмотр презентаций.

## 5. Беседы

Цель — формирование правильного отношения к семье, ее членам, их взаимоотношениям, к жизненным ценностям семьи. Обсуждая ситуации, конкретные поступки, ребята легче постигают их сущность и значение.

Например, «Моя семья», «Наша дружная семья», «Беседа о маме», «Семьи большие и маленькие», «Кто главный».

## 6. Совместные мероприятия с родителями

Большой популярностью пользуется организация семейных праздников, которые несут заряд радости и положительных эмоций.

## 7. Создание семейных альбомов

Альбомы можно создать по разным тематикам: «Моя семья», «Традиции моей семьи», «Отдых с семьей», «Как я помогаю родителям», «Профессия моих родителей».

## 8. Создание мини-музея

Совместно с родителями создать в ДОО мини — музей, в котором будут храниться экспонаты, созданные при совместной деятельности родителей и детей на определенную тематику.

Однозначно, одним из условий формирования уважительного отношения к семье является создание РППС в ДОО. Уголок «Семья» — это особым образом организованное пространство, создающее благоприятное условие для решения задач формирования направленности ребенка на мир семьи и создание условий для самостоятельной деятельности. Уголок семьи может содержать разнообразные материалы для познавательной, творческой, исследовательской, игровой деятельности детей. Там могут быть семейные гербы, семейные родословные, семейные фотографии, фотовыставки, календари памятных семейных дат, макеты игры и игровые задания для детей, изобразительные материалы для индивидуального и совместного изготовления творческих работ. А также познавательная литература о семье, художественная литература, печатный наглядный материал, ауди и видеоматериалы.

Формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к семье у детей младшего дошкольного возраста требует разнообразного подхода через различные виды деятельности. Игры, творчество, познание, эмоциональное взаимодействие и совместные физические занятия — все это помогает ребенку не только осознать важность своей семьи, но и развить уважение к каждому члену этой семьи. Важно, чтобы взрослые активно участвовали в этом процессе, создавая атмосферу доверия и поддержки, что будет способствовать гармоничному развитию личности ребенка. Семья — это не просто социальная ячейка, но и источник любви, поддержки и мудрости, который формирует личность ребенка. Научив детей уважать свою семью и осознавать свое место в ней, мы закладываем основу для их успешного общения с окружающим миром и укрепляем семейные узы, которые будут поддерживать их на протяжении всей жизни.

## Использование элементов театрализации во внеурочной деятельности и на уроках английского языка как средство развития коммуникативных навыков на начальном этапе

Горячева Екатерина Сергеевна, учитель английского языка;  
Задорожная Надежда Вадимовна, учитель иностранных языков  
МБОУ «СОШ № 2 г. Строитель Яковлевского городского округа» (Белгородская обл.)

*В статье рассматривается драматизация на начальном этапе обучения английскому языку.*

**Ключевые слова:** английский язык, театрализация, роль, начальная школа.

*All the world's a stage,  
And all the men and women merely players...*

*William Shakespeare*

Данная работа может представлять интерес для учителей английского языка, которые стремятся мотивировать учащихся к изучению иностранного языка с помощью театральных постановок. Драматизация на уроках английского языка — это один из наиболее распространённых и удачных подходов при обучении английскому языку, при котором обучающиеся знакомятся с ситуацией, со своими ролями, изучают и познают окружающий мир [2]. Театрализация способствует формированию и освоению метапредметных умений при обучении английскому языку, повышает интерес учащихся к учению в целом и к изучению иностранного языка в частности путем развития внутренней мотивации [5].

Одним из любимых направлений моей работы является работа по раскрытию и развитию творческих способностей учащихся средствами искусства и иностранных языков. Интегрируя иностранные языки и искусство во внеурочной деятельности, мы приобретаем возможность показать учащимся мир во всем его многообразии с привлечением различных знаний: литературы, музыки, живописи, истории и других предметов, что способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию его творческого мышления [1]. Такую интеграцию мы, учителя иностранного языка, рассматриваем как возможность изучать сложный предмет эмоционально, творчески, с применением новых учебных форм, на основе новых видов ученической активности — в сольном и хоровом пении, в музыкально-пластической и музыкально-театральной деятельности [4].

Такой подход вносит в образовательный процесс новизну и оригинальность. Он имеет определенные преимущества для учащихся: формирует познавательный интерес, способствует созданию целостной картины мира, позволяет систематизировать музыкальные и иноязычные знания, способствует развитию умений и навыков в различных областях, развитию эстетического восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления учащихся [3]. Это также повышает рост профессионального мастерства педагогов, так как требует от них владения новыми техно-

логиями, осуществления деятельного подхода к обучению, одухотворенности, личностного общения.

Существует много направлений внеурочной деятельности, но научить можно тому, что любишь сам, к чему лежит твоя душа. И мы выбрали «Театр на английском языке». В своей школе мы ведем этот кружок в 3–4 классах. Нам нравится работать именно с этой возрастной категорией, ведь младший школьный возраст — период впитывания, накопления и усвоения знаний. Большинство ребят очень способные, а потому так важно сохранение и развитие одаренности наших детей.

Основная цель нашей работы — дать детям шанс самореализоваться, создать условия для активного, творческого развития личности, стимулировать интерес учащихся к изучению английского языка. Главное в работе кружка — коллективное творчество детей, их инициативность и самостоятельность.

Театральные постановки являются важным и необходимым элементом в процессе изучения иностранного языка. Когда учащиеся попадают в ситуацию игры, оказываются вовлечёнными в общий творческий процесс, они легко преодолевают «языковой барьер». Театр превращает неуверенного в себе, запинаящегося на каждом слове ребенка в сказочного героя, легко произносящего свою роль.

В то же время для учителя работа над сценарием, репетиции помимо дополнительного времени для отработки произношения, введения и закрепления лексических единиц предоставляют уникальную возможность общения с учениками, причем в новом для обеих сторон контексте. Привычные роли учитель — ученики преобразуются в иную модель отношений — режиссера и актеров.

Набор в группу предполагается свободный, без предъявления специальных требований, состав постоянный и переменный. Численный состав группы в среднем составляет 20–25 человек. На наши занятия приходят как очень талантливые, яркие дети, так и те, у кого есть проблемы в общении. С ними на каждом занятии ведем особую работу над сценической речью, которая помогает ребенку перевоплотиться в образ своего героя и совер-

шить то, чего раньше он никогда бы не сделал, — выйти на сцену перед всем залом и начать говорить!

Занятия кружка проходят один раз в неделю. Роли распределяются в соответствии с интересами детей, с учетом их языковых и актерских возможностей. Дети сами чувствуют, какую роль они хотели бы исполнить. Большие роли со сложными текстами выбирают дети с лучшей языковой подготовкой, более слабые ученики предпочитают роли с небольшим количеством реплик. Однако все ученики получают большое удовлетворение от своей работы, и чувство самореализации, ведь каждая роль значима для успешного представления пьесы.

Работа над сценарием, отработка произношения, интонации, подготовка к выучиванию ролей проходит в кабинете английского языка. Далее следует этап чтения ролей. Затем ребята учат свои роли и продумывают костюмы. Репетиции, непосредственно постановки проходят на сцене актового зала школы. Репетиции проводятся столько раз, сколько необходимо для того, чтобы все участники спектакля выучили свои роли наизусть, умели красиво двигаться по сцене, чувствовать своего партнёра, взаимодействовать с ним и вовремя вступать со своей репликой. Важно следить, чтобы артисты не поворачивались спиной к зрительному залу. Речь учащихся должна быть достаточно громкой, правильной и четкой, а их действия выглядеть естественными.

Все декорации к спектаклям, костюмы мы делаем сами и с помощью родителей. Это развивает в детях творческую активность, вовлекает детей и родителей в совместную деятельность.

Ребята с удовольствием посещают занятия, общаются между собой, учат песни, подбирают музыкальное сопровождение к сценариям. Ставить танцы нам помогают старшеклассницы, которые занимаются хореографией. Тем самым создаются все благоприятные условия для развития коммуникативной активности учащихся.

Вместо того чтобы бесцельно проводить время в социальных сетях наши подопечные ищут необходимый материал, видеоролики, работают над изготовлением ко-

стюмов и декораций, подбирают музыку и оформление, разучивают песни и танцы.

Мы уже поставили спектакли «The cat's house», «Cinderella», «Snow White and the Seven Dwarfs», «The three little pigs», «Little red Riding Hood», «Lazy Little Princess and New Year».

Каждый спектакль мы показываем несколько раз для всех параллелей начальной школы. Выступления проходят в присутствии родителей и друзей юных актеров в теплой дружеской обстановке и всегда имеют огромный успех. Школьные учителя удивляются, как на сцене раскрываются довольно тихие и скромные дети. Наш театр принимает активное участие в разных театральных конкурсах. Спектакль «Cinderella» позволил детям занять первое место в муниципальном конкурсе «Шире круг» в номинации «Драматизация литературного произведения».

Положительной стороной работы театрального кружка мы считаем то, что дети почувствовали себя свободнее на занятиях, стали активнее, избавились от стеснения и скованности, стали более открытыми, легкими в общении, обрели уверенность в себе, стали более музыкальными, начали относиться к языку с большим интересом.

На обычных уроках мы тоже часто используем элементы театральной деятельности. Дети учат наизусть небольшие роли или песни из учебника. И все, что можно как-либо обыграть, мы исполняем, снимаем на видео и отправляем в родительские группы. Детям нравится смотреть на свои выступления. Это хорошо повышает их мотивацию. В итоге материал наизусть выучивает большее количество детей. И к доске с удовольствием выходят даже слабенькие ученики.

Театральная деятельность помогает раскрывать в детях те таланты, которые в обычной школьной жизни остаются за кадром — умение петь, танцевать, импровизировать, читать стихи.

В выступлении на сцене заложен высокий эмоциональный фон, потрясающий воспитательный потенциал. Это путь к самореализации, к самосовершенствованию, к самовыражению. И все это несомненно повышает мотивацию участников, побуждает к творчеству зрителей.

#### Литература:

1. Бодоньи М. А. Путешествие в мир английского. English for juniors. 3–4 классы. Рабочая образовательная программа внеурочной деятельности школьников. — Ростов-на-Дону: Легион, 2013. — 16 с.
2. Коньшева А. В. Английский для малышей: Стихи, песни, игры, рифмовки, инсценировки, утренник. — СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2008. — 150 с.
3. Лебедева Г. Н. Внеклассные мероприятия по английскому языку в начальной школе. — Москва: Глобус, 2008. — 282 с.
4. Кулинич Г. Г. Предметные недели и открытые уроки английского языка 2–4 классы./ Мастерская учителя иностранного языка. — Москва: ВАКО, 2009. — 224 с.
5. Комаров А. С. Игры и пьесы в обучении английскому языку. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. — 220 с.



## Проблемы дистанционного обучения в школах на территории Донецкой Народной Республики

Дивулина Надежда Александровна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе  
ГБОУ «СШ № 18 г.о. Макеевка» (Донецкая народная Республика)

В статье приведены материалы по обзору действующих законодательных актов Российской Федерации по вопросам дистанционного обучения и кратко представлены проблемы реализации дистанционного обучения на территории Донецкой Народной Республики.

**Ключевые слова:** интерактивность, дистанционное обучение, информационные системы, онлайн-курс, цифровое индивидуальное портфолио обучающегося.

Одной из технологий в мировом образовательном пространстве, признанной и успешно развивающейся последнее десятилетие, является технология дистанционного обучения, реализуемая средствами цифровых образовательных сервисов и ресурсов электронно-образовательной среды.

Дистанционное обучение — это сравнительно новый подход к образовательному процессу, который приобрел особую значимость на фоне пандемии COVID, различных вооруженных конфликтов, либо отсутствие возможности присутствовать на занятиях в классе по другим уважительным причинам.

Во второй части статьи 16 ФЗ «Об образовании...» [1] предусмотрено применение методов дистанционного обучения в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в Российской Федерации, в частности — в школах. С 1 сентября 2024 г. начнут действовать Правила дистанционных образовательных технологий, утвержденные Постановлением [2]. В этих правилах выделено пять основных понятий: информационные системы, онлайн-курс, цифровой образовательный контент, цифровые образовательные сервисы и цифровое индивидуальное портфолио обучающегося. Правилами предусмотрено применение двух основных режимов дистанционного обучения: отложенный во времени и в режиме реального времени. Следовательно, дистанционное обучение может быть организовано в трех основных форматах (см. табл. 1).

На рис. 1 приведены основные условия, которые должны быть предоставлены обучающемуся независимо от его местонахождения. И тут сразу же возникает ряд проблем для территорий, постоянно подвергающихся обстрелам: нестабильный и часто отключающийся интернет, частые поломки компьютеров из-за постоянных перепадов напряжения в электросети, частое отключения

электроэнергии и другие причины, вызванные военными действиями на территории республики. К сожалению, это проблемы пока невозможно исключить, и с этим нужно считаться в настоящее время. Из-за этих причин нагрузка на педагогов увеличивается в два и более раз по отношению к нагрузке при стандартном очном обучении. Работа практически сводится к индивидуальному обучению, т.е. сначала работа ведется по расписанию со всем классом, затем повторяется для отсутствующих в часы, когда у них есть возможность подключения к интернету.

Применение дистанционного обучения в соответствии с Правилами [1] накладывает на образовательные организации ряд дополнительных требований, основной вид которых представлен на рис. 2.

Среди перечисленных требований пункт по определению соотношения объема занятий, проводимых в форме контактной работы обучающегося с учителями как правило точно реализовать практически невозможно из-за разного уровня восприятия нового материала школьниками. Кроме того, как уже говорилось выше, невозможно заранее просчитать время контактной работы учителя из-за сложных условий работы на обстреливаемых территориях.

Уже на протяжении более двух десятилетий ученые-педагоги ведут дискуссию о достоинствах и недостатках дистанционного обучения. Так, например среди достоинств можно выделить следующее [3]: возможность обучаться в любом месте, в любое время в комфортном для обучающегося темпе и т.п. К недостаткам следует отнести:

- не подходит для развития коммуникативных навыков и навыков коллективной работы;
- слабо подходит для развития практических навыков;
- зависимость учебного процесса от развитости информационных технологий;

Таблица 1. Виды обучения

	Синхронное	Асинхронное	Смешанное
Взаимодействие	В реальном времени	Не привязано к месту и времени	Различные формы
Источник информации	Учитель	Источник знаний	Учитель + источник знаний
Контроль обучения	Учитель проводит контроль	Учитель может контролировать процесс	—

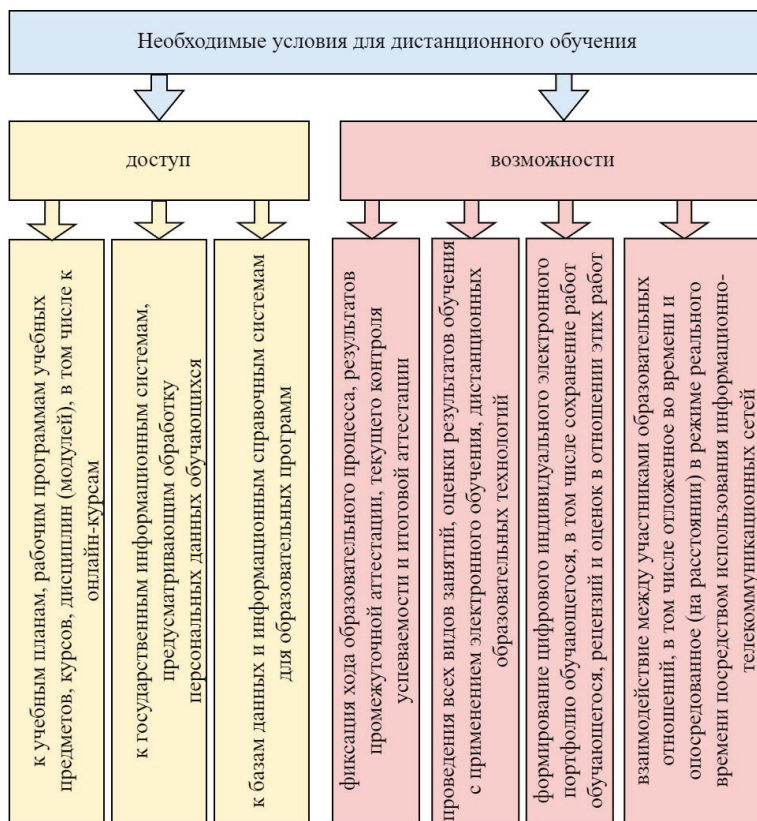


Рис. 1. Условия для обучающегося в соответствии с Правилами [2]

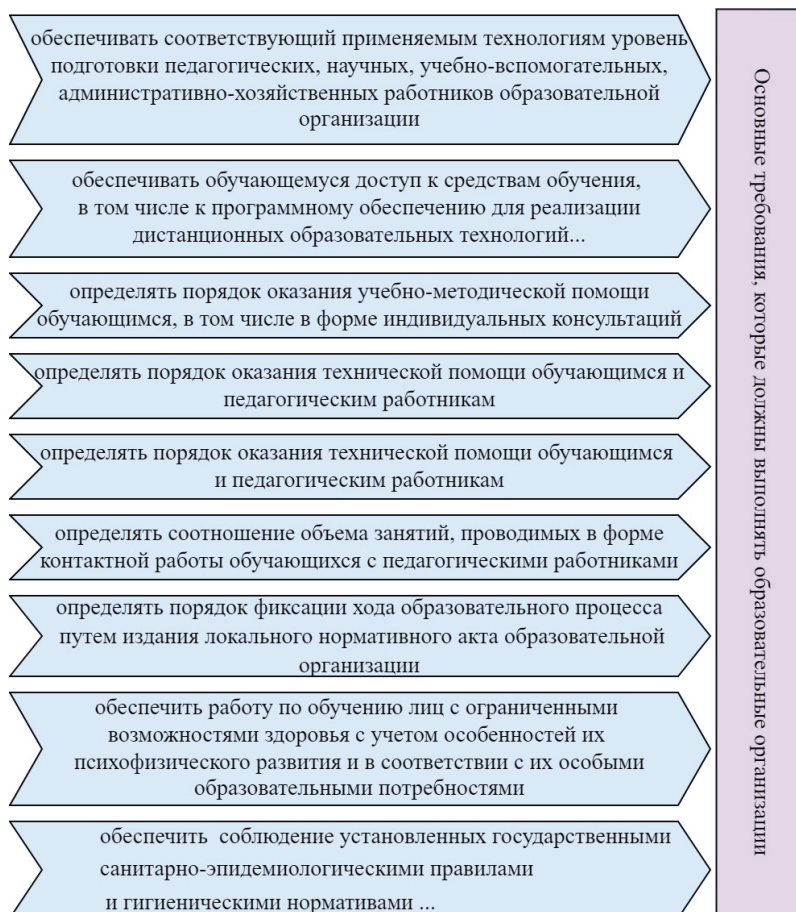


Рис. 2. Требования к работе образовательных организаций

— большие затраты на приобретение компьютеров, лицензионной операционной системы и других лицензионных программ;

— и т.п.

Кроме достоинств и недостатков дистанционная форма обучения имеет еще и особенности, главная из которых — умение самостоятельно работать над изучением материалов, предлагаемых в качестве учебных.

Рассмотрим основные проблемы дистанционного обучения на примере преподавания дисциплины «Информатика», содержание которой на базовом уровне определено стандартом среднего (полного) общего образования по информатике и информационным технологиям. Начнем с того, что большая часть детей еще с раннего возраста уже имеет в наличии различные гаджеты и игровые компьютеры и к моменту начала изучения дисциплины «Информатика» уже имеет определенный уровень знаний, причем абсолютно разный: некоторые уже знакомы с языками программирования, офисными программами, а некоторые дальше умения включать компьютер, загружать игру и играть — не продвинулись. При работе очно в классе эту разницу можно условно нивелировать, т.е. более подготовленным обучающимся предлагать сложнее задачи, или подключать их к процессу обучения одноклассников в качестве консультантов, предлагать им оказывать помощь в процессе ведения урока. Это как раз и есть одно из преимуществ очного обучения — работа в команде.

С переходом изучения дисциплины на более высокий уровень (старшие классы) разрыв между уровнем знаний

школьников накапливается, как снежный ком. В результате, кому-то на уроках становится скучно из-за того, что повторяются известные им материалы, а кто-то вообще уже ничего не воспринимает из-за очень низкого уровня знаний. Существует множество идей, как этого избежать, часть из которых так и остается в теории, потому что на практике — не работает.

Выводы: электронный формат обучения гармонично вписался в образовательный процесс благодаря широкому распространению цифровых технологий. Форма дистанционного обучения безусловно является современной. Однако в условиях Донецкой Народной Республики на территориях, которые подвергаются постоянным обстрелам, такая форма не может реализовываться в полном объеме.

Следует отметить, что за несколько лет применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий учителя получили колоссальный опыт, накопили значительное количество учебных материалов, сформировали и уже значительно усовершенствовали онлайн-курсы по преподаваемым дисциплинам с учетом этого опыта.

Кроме того, не зависимо от полноты и качества готовности информационной базы для обучения, главным фактором все равно остается способность обучающихся работать не только с учителями, но и самостоятельно. И это также является проблемой дистанционного обучения в настоящее время, особенно для младших классов.

#### Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации ([www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru)) от 12.10.2023 г., ст. 0001202310120031.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 11.10.2023 № 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // Официальный интернет-портал правовой информации ([www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru)) от 30.12.2012 г., ст. 0001201212300007.
3. Кочуров, А. Н. Дистанционное обучение в современной школе / А. Н. Кочуров. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 10 (457). — С. 217–219. — URL: <https://moluch.ru/archive/457/100616/> (дата обращения: 25.07.2024).

## Интеграция и адаптация детей с миграционной историей средствами образования: проблемы и пути их решения

Жарич Людмила Анатольевна, студент магистратуры  
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

*В XXI веке Россия становится страной, которая вышла на третье место после США и Германии по приему мигрантов, приезжающих на работу или постоянное место жительства с семьями. И, как следствие, активизация миграционных процессов стала причиной того, что в последние десятилетия наблюдается значительное расширение численности и расово-этнической представленности среди обучающихся общеобразовательных школ. Среди причин приезда мигрантов в Сибирский регион, занимающих ведущее место в мотивации переезда, — это экономическая стабильность,*

безопасность и желание дать детям образование. По прогнозам социологов, процесс этот в ближайшем будущем не только не замедлится, но и будет усиливаться, что, естественно, еще увеличит число детей-мигрантов в школах. В наибольшей степени этот процесс коснулся крупных городов.

**Ключевые слова:** дети-инофоны, русский язык как неродной, речевое развитие, устная речь, билингвы, миграция, логопедические навыки, полиэтническая среда.

Красноярск — один из крупнейших городов России, город-миллионер, экономический, образовательный и культурный центр Восточной Сибири. В Красноярске наблюдается тенденция увеличения учащихся, прибывших из стран ближнего и дальнего зарубежья. Безотностительно уровня владения русским языком часть таких обучающихся называют билингвами. Большинство из них родились на территории нашей страны и никогда не были на своей исторической родине. В их семьях говорят как на своем родном, так и на русском языке, и он является для них почти родным.

Детей из семей мигрантов другой группы относят к детям с миграционной историей. Их семьи приехали в страну сравнительно недавно. Такие дети почти не владеют фоновыми знаниями, говорят на русском языке преимущественно только на бытовом уровне или не владеют языком совсем [5].

Многие школы г. Красноярска оказываются перед дилеммой: принять ребенка из семьи мигрантов и заниматься проблемами его социокультурной и языковой адаптации или отказать ему в зачислении, сославшись на объективные обстоятельства. Нередко образовательные учреждения выбирают второй путь, поэтому распределение нерусских учащихся по школам происходит неравномерно. Наблюдается высокая концентрация их в определенных образовательных учреждениях, где по отношению к детям из семей мигрантов сложились и доминируют преимущественно позитивные социальные установки. Регуляция образовательного взаимодействия в таких условиях не просто является проблемой, а проблемой актуально-животрепещущей, затрагивающей интересы многих, если не сказать всех.

Самой многонациональной школой г. Красноярска является МАОУ СШ № 16 им. Героя Советского Союза Цукановой М.Н., в ней обучается 80% детей разных национальностей: киргизы, таджики, узбеки, армяне, азербайджанцы, грузины, татары — их общая численность соизмеряется классами. Школа № 16 находится в Ленинском районе, в районе рынков «Восточный» и «Содружество», там более доступное для мигрантов арендуемое жилье, там живут и работают родители учеников. Вновь прибывшие семьи с детьми предпочитают отправлять своих детей в школу, где учатся дети их родственников или знакомых. Чаще всего источником информации о школе являются отношения в мигрантском сообществе. Также зачастую такую информацию доносят до родителей учителя других школ, рекомендуя обучаться ребенку с неродным русским языком в школе с богатым опытом обучения таких детей.

Хочется сразу отметить, что примерно 15% из них дети-билингвы, они владеют русским языком с раннего детства, чаще они разговаривают без акцента, усвоение материала идет наравне с детьми, для которых русский язык является родным. Однако большинство — это дети с миграционной историей, которые недавно приехали в Россию, они владеют русским языком в лучшем случае только на бытовом уровне, а чаще всего не владеют совсем, таким детям приходится изучать русский язык как иностранный [1].

Поскольку школа обязана принимать всех детей, проживающих на микроучастке, то все прибывающие дети из семей мигрантов, зачисляются в школу по месту жительства. Если это ученик, поступающий в первый класс и имеющий все необходимые документы (свидетельство о рождении, регистрацию на той территории, за которой закреплена школа), то зачисление в школу происходит в соответствии с законодательством. Что касается учеников, которые переводятся в российскую школу из школ ближнего зарубежья, то ребенка зачисляют в тот класс, который соответствует его уровню образования. При этом учитываются материалы личного дела ребенка, оценки, которые он получал в прошлой школе. В некоторых случаях школа организует тестирование на определение уровня владения русским языком, в ходе которого решается, в какой класс зачислять ученика. Если уровень владения русским языком не соответствует требованиям, предусмотренным государственным образовательным стандартам по русскому языку для школ РФ, то ученик может быть зачислен в класс низшей ступени. Для определения уровня владения русским языком используются методики измерения уровня владения видами речевой деятельности (аудированием, чтением, письмом), охватывающие основные единицы федерального компонента государственного стандарта, минимальные требования к уровню подготовки учащихся по русскому языку [5].

При поступлении ребенка-инофона в школу проводится собеседование с его родителями, цель которого выяснить, какое время ребёнок будет учиться в школе, как и где он учился раньше, уровень владения русским языком родителей, на каком языке общаются в семье, в каких условиях ребёнок жил перед приездом в данную местность, и в каких условиях семья живёт [4].

Все без исключения учителя, работающие с классами, где учатся дети-мигранты, выделяют трудности, обусловленные слабым знанием русского языка. Эти ученики плохо понимают или почти не понимают речь учителя, испытывают большие трудности в работе с учебниками, где материал изложен на русском языке, они не могут воспро-



известии прослушанный текст, составить диалогическое или монологическое высказывание, лексический запас у таких учеников очень ограничен, они долго не могут научиться правильно понимать инструкции, адекватно реагировать на требования [3].

И это проблема не только учителей русского языка, но и всех педагогов. Будучи официально зачислены в школу, эти дети обязаны посещать все уроки по предметам базового цикла, где абсолютно ничего не понимают, то есть теряют драгоценное время. Одной из проблем, пожалуй, можно считать проблему качественного обучения. Классы становятся разноязычными и разными по уровню знаний, и возникает необходимость дифференцировать обучение, приспосабливаясь к этой ситуации. Естественно, на учителя в таких условиях ложится большая нагрузка. В данном случае нужно думать о том, чтобы, с одной стороны, уровень образования не снизился у носителей языка, а с другой — чтобы поднять планку для детей мигрантов.

Большинство обучающихся, прибывших в русские школы из ближнего зарубежья, не изучали русский язык или, в лучшем случае, изучали его как второй или третий иностранный язык. Поэтому при организации образовательного процесса в данных условиях необходимо сосредоточиться на актуальных проблемах в области преподавания русского языка в общеобразовательной школе.

Преподавание русского языка в школах ближнего зарубежья имеет свои специфические особенности. На изучение русского языка отводится небольшое количество часов, занятия по речевой практике проводятся, но их оказывается недостаточно, так как язык изучается в условиях отсутствия языковой среды, общение на изучаемом языке возможно лишь на занятиях или с русскоговорящими знакомыми, друзьями. При обучении в российской школе ученик поставлен в другие условия. Он живёт в русскоговорящей языковой среде и вынужден общаться на русском языке, хотя на первых порах он языком не владеет или владеет крайне слабо. Поэтому учитель должен стремиться к тому, чтобы учащийся не только стал говорить на изучаемом языке и научился воспринимать речь на слух, но и овладел грамматикой, научился читать. Обучение русскому языку детей-мигрантов должно обеспечить базовый уровень владения русским языком, прежде всего необходимый и достаточный для прохождения государственной итоговой аттестации, не дифференцированной в зависимости от уровня владения русским языком [6].

Нужно также обратить внимание на следующий факт: во всем мире обучение государственному языку является первостепенной задачей, а проблемы воспитания и образования детей, обусловленные культурными и этническими различиями, связаны с идеями полноценной социализации именно на государственном языке, а значит — с процессом равноправной включенности в школьное обучение.

Решение проблем образования детей-инофонов, приехавших на длительное время и желающих получить образование в русской школе, должно, на наш взгляд, стать

одним из направлений не только деятельности системы образования, но и национальных диаспор. Представители национальных диаспор понимают необходимость языковой и социальной адаптации детей, это касается и помощи школе в работе с проблемными семьями, и помощи в организации культурно-образовательных мероприятий, направленных на социокультурную адаптацию детей-инофонов.

Участие родителей детей-инофонов в процессе адаптации неоднозначно. Родители многих учеников плохо знают русский язык, в условиях дома общаются с детьми на родном языке, что тормозит адаптацию. При этом следует учитывать, что без участия родителей детей-инофонов процесс адаптации получается пролонгированным, поэтому организуется активное сотрудничество с родителями. В первую очередь, это установление контакта с классным руководителем, индивидуальные беседы по вопросам развития и воспитания ребенка, включение родителей в совместные внеклассные мероприятия. Гарантией успешной адаптации детей-инофонов в новую социокультурную среду является заинтересованность родителей в успехах детей. Только при совместной работе учителей, родителей и самого обучающегося можно добиться положительных результатов.

Не менее важной является социокультурная адаптация детей из семей мигрантов к новой культуре, традициям и обычаям. Не зная культурные и социальные особенности той среды, в которой они оказались, этим детям очень трудно приспособиться к новым условиям, к учебе в русской школе. В этой связи встал вопрос о социокультурной адаптации детей мигрантов [2]. Человек, желающий адекватно и непосредственно использовать иностранный язык (в данном случае русский) в реально складывающихся коммуникативных ситуациях, должен владеть не только лексикой и грамматикой, но и умением понимать культурные и социальные особенности поведения носителей языка. Только в этом случае можно говорить об успешности не только языковой, но и социальной адаптации.

Часто задают вопросы: может, таких детей обучать отдельно от русских учеников? Ответ здесь однозначен, конечно, нет. Если сформировать классы только из нерусских учеников, то процесс языковой и социокультурной адаптации затянется на продолжительное время. Нерусский ученик должен слышать русскую речь не только от учителя, но и общаясь с одноклассниками в учебной и внеурочной деятельности. Организуя работу с детьми, не говорящими или плохо говорящими по-русски, учитель должен помочь организовать более тесные контакты этих детей с русскими учащимися, поскольку языковая практика, безусловно, сказывается на результатах обучения [1].

Школа как один из важнейших социальных институтов общества живо реагирует на происходящие перемены в обществе, связанные с интенсивной миграцией из государств ближнего и дальнего зарубежья. Фактор полиэтничности так или иначе отражается на взаимодей-

ствии всех участников образовательного процесса. Все это требует совершенствования социально-педагогической теории и практики, усиления роли педагога в современном образовательном учреждении [6].

Для снятия языкового барьера, развития навыков общения на русском языке в бытовой и учебной сферах, для установления доброжелательных отношений необходимо создание специальных условий [7].

На первом городском форуме «Красноярск — город инноваций, партнерства и согласия», проходившем в городе Красноярске в 2005 году, был сформулирован заказ муниципальной системе образования о создании программы обучения русскому языку детей из семей мигрантов. Реализуя этот заказ, на базе школы № 16 была создана группа педагогов-разработчиков, которые уже имели определенный опыт по вопросу планирования и организации работы с детьми, для которых русский язык неродной. Результатом работы группы стала дополнительная общеобразовательная программа «Социокультурная и языковая адаптация детей, для которых русский язык является неродным». Программа высоко оценена преподавателями Красноярского государственного педагогического университета им. Виктора Петровича Астафьева. В рецензии отмечалось, что данная программа построена с учетом закономерностей усвоения нового языкового материала и направлена на устранение причин, затрудняющих это усвоение, т.е. на предупреждение и снятие интерференции и поможет поднять преподавание русского языка детям мигрантов на новый качественный уровень.

С 2005 года в школе № 16 работает «Центр дополнительного образования по реализации программ адаптации детей, для которых русский язык является неродным», в котором успешно реализуется эта программа. Процесс овладения детьми-инофонами разговорным русским языком выходит за рамки учебного процесса, поэтому они обучаются по общим образовательным программам и программам дополнительного образования по языковой и социокультурной адаптации.

Центр работает в системе дополнительного образования. В Центр принимаются обучающиеся общеобразовательных учреждений плохо или совсем не владеющие русским языком. Основанием для зачисления является справка об обучении в школе г. Красноярска и заявление родителей. Занятия ведутся 4–5 часов в неделю во второй половине дня. Структура курса такова, что тестирование и специальные методики позволяют определить уровень владения русским языком, и в зависимости от этого уровня строится работа с каждой категорией учащихся, определяется тот минимальный уровень, которым должен овладеть учащийся после окончания курсов. По желанию ребенка, родителей или по рекомендации учителя учащиеся могут продолжить свое обучение в Центре и после окончания курса обучения. Преподавание ведётся с использованием методики русского языка как иностранного, модифицированной именно для таких учеников. Учебным планом предусмотрены уроки грамматики,

фонетики, лексики, речевой практики. Ребята учатся произношению, образованию форм слов, построению словосочетаний и предложений, употреблению слов в соответствии с их лексическим значением.

Детям-инофонам нужно не просто помочь освоить лексику обыденной жизни, но и привить знания о стране и её культуре, о привычных нормах поведения, поэтому программой Центра предусмотрены часы социокультурной интеграции — воспитанники изучают историю и культуру России, ее традиции и обычаи, особенности повседневного уклада жизни русских, знакомятся с достопримечательностям Красноярска, посещают музеи, выставки.

В рамках социокультурной адаптации детей-инофонов школа сотрудничает с организациями, работающими в данном направлении. Воспитанники Центра включены в различные социальные практики, наблюдается положительная динамика повышения социальной активности детей из семей мигрантов: воспитанники участвуют в межнациональных праздниках и фестивалях «Навстречу солнцу», «Все флаги будут в гости к нам», «ВМЕСТЕ!» — мероприятиях районного проекта «Создание муниципального ресурсного центра гражданского образования в Ленинском районе в городе Красноярске»; социальное партнерство в городском межнациональном фестивале и городском форуме «Мы разные, но мы вместе» — мероприятиях проекта «Адаптация не ассимиляция» в рамках Городской целевой программы «Профилактика экстремизма на территории города Красноярска»; социальное партнерство в реализации городского проекта «Приходите в гости к нам», финансируемого в рамках краевой грантовой программы «Социальное партнерство во имя развития»; деловая игра «Путешествие в мир культур» и флэш-моб «Нас школа сдружила навек» в рамках краевого проекта «Социально-культурная адаптация мигрантской школьной молодежи в Сибирском регионе».

Занятия в Центре проводят педагоги, имеющие опыт организации и осуществления образовательного процесса в условиях полиэтничности состава обучающихся и прошедшие курсовую подготовку по теме «Методика преподавания русского языка как иностранного: традиции и инновации» по программе «Филологическое образование» в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева.

Центр работает очень эффективно, и, если ученик посещает занятия регулярно, он овладевает русским языком на уровне, необходимом и достаточном, чтобы включиться в активную учебную деятельность в обычной школе. Мы уверены, что работа Центра является очень важным шагом в решении проблемы обеспечения доступности и качества образования детям, для которых русский язык является неродным. Занятия в Центре помогают не только преодолеть языковой барьер у детей-инофонов, но и подготовить их к выпускному экзамену по русскому языку и другим предметам. Таким образом средствами дополнительного образования решается государ-

ственная задача адаптации детей из семей мигрантов, их интеграция в новый социум.

Успешность освоения школьной программы и процесса преодоления языковых барьеров детьми-инофонами зависит, безусловно, от мастерства педагога, который осуществляет дифференцированный подход к обучению детей-инофонов в условиях общеобразовательного класса. Для педагогов проводятся курсы повышения квалификации, семинары, мастер — классы, конференции. Педагоги школы делятся своим опытом с будущими коллегами, выпускниками педагогического университета. Тесно сотрудничаем с Сибирским Федеральным Университетом, Красноярским государственным педагогическим университетом им. В. П. Астафьева. Проводятся лекции и семинарские занятия для студентов 3–5 курсов в рамках сетевого взаимодействия с ФГБОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, ИДОиПК (институт дополнительного образования и повышения квалификации) по теме «Социокультурная и языковая адаптация и интеграция

детей-мигрантов в условиях полиэтничности состава обучающихся» в рамках реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Начальное языковое образование младших школьников — инофонов». В семинарах принимали участие педагоги школы, преподаватели КГПУ и СФУ, студенты 3–5 курсов, магистранты КГПУ, СФУ.

Педагоги, работающие с детьми-инофонами, принимают активное участие в научно — практических конференциях, выступают с презентацией своего опыта работы на семинарах, вебинарах, проводят открытые занятия для зарубежных коллег (открытое занятие для преподавателей и студентов университета Плимута, Великобритании (Associate Professor Allegra Cattani, University of Plymouth, UK) и СМИ. Интерес общественности к проблемам языковой адаптации детей мигрантов говорит об актуальности данной проблемы и позволяет считать нашу работу по социальной и языковой адаптации детей мигрантов важной и социально значимой.

#### Литература:

1. Атарщикова Е. Н., Морозова А. В. Условия языкового развития детей-инофонов в полиэтничной школе // Народное образование. Педагогика № 1.— М., 2016.
2. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников (Теория. История. Практика): Учебное пособие.— СПб: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. с. 128.
3. Лемох А. С. Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах // Педагогика сегодня: проблемы и решения.— Чита, 2017.
4. Методика обучения русскому языку детей-инофонов: сборник методических материалов. / Сост. О. А. Хасанов.— Красноярск, 2013.
5. Михеева Т. Б. Обучение русскому языку в полиэтничной школе.— М., 2008.
6. Практика по психолого-педагогическим дисциплинам: Программа и задания для студентов и магистрантов факультетов начального образования: Учебно-методическое пособие / под ред. Г. И. Вергелес.— СПб: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.— 101 с.
7. Ходжаев Ф. А. О специфике проведения практических занятий по литературе в национальных ВУЗах // Проблемы общего и профессионального образования на современном этапе.— Уфа, 2010.

## Прикладные методики в преподавании английского языка. Повышение мотивации учащихся в изучении иностранных языков

Задорожная Надежда Вадимовна, учитель иностранных языков;  
Горячева Екатерина Сергеевна, учитель английского языка  
МБОУ «СОШ № 2 г. Строитель Яковлевского городского округа» (Белгородская обл.)

*В статье описываются примеры эффективных способов мотивации и привлечения внимания учащихся к изучению иностранных языков.*

**Ключевые слова:** английский язык, организация обучения, игровые методы и приемы, мотивация, учитель, ученик.

В процессе обучения любому из предметов необходима двусторонняя заинтересованность в предмете всех участников: учитель — ученик. Зачастую мы сталкиваемся с ситуацией, когда в процесс обучения включена только

одна сторона — учитель, учащийся же вследствие недостаточной мотивации показывает низкий результат и вовлеченность в обучение. Что же делать, если все действительно так и есть?

Важно отметить, что именно средний этап обучения является ключевым в освоении иностранного языка. Именно на этом этапе закладываются основы коммуникативной компетенции, необходимые и достаточные для их дальнейшего развития и совершенствования в курсе изучения этого предмета.

Для реализации целей современной системы образования мировая педагогика взяла ориентир на личностно-ориентированный подход. Совершенствование методов и форм обучения является ключевым аспектом в модели личностно-ориентированного подхода [1].

Одним из инновационных и эффективных методов обучения иностранному языку на среднем этапе обучения является игровой метод обучения.

Все эти методы создаются и подстраиваются под потребителя, которым, как и центром образовательной системы является — ученик. При этом важно понимать, что необходимо создать такие условия, в которых ученик сможет свободно развиваться, а не подстраивать свою личность в «заданное русло» [2].

И так, перейдем к тем игровым приемам и методам, которые помогают вовлечь учащихся в учебный процесс, активировать внимание и дать мотивацию и заинтересованность на уроке. Как известно, какое настроение задашь в начале урока, так урок и пройдет.

### Нейропсихологические игры

Например, чтобы повысить концентрацию внимания в начале урока, можно предложить сыграть в игру «Nose, ear» — «Нос, ухо». Также данная игра помогает улучшить мыслительную деятельность, повышает стрессоустойчивость, способствует самоконтролю, произвольности деятельности.

Ход игры:

1.левой рукой возьмитесь за кончик носа, а правой рукой — за противоположное ухо.

002. Одновременно отпустите ухо и нос, хлопните в ладоши.

2. Поменяйте положение рук с точностью да наоборот [3].

Данный прием можно использовать в любой момент урока, как только заметили, что дети стали невнимательны и рассеянны, плохо слушают. Подходит абсолютно для любого возраста. Можно использовать в качестве динамической паузы.

### Применение стикеров на уроке английского языка

Следующий инструмент в организации урока английского языка — это стикеры (небольшой лист самоклеящейся бумаги). Отличный способ ввода новой лексики на уроке или же опроса по пройденному материалу. Так же подходит для изучения неправильных глаголов.

Рассмотрим применение стикеров на примере с неправильными глаголами. Наши учащиеся называют это

«Лего неправильных глаголов», так как данная игра очень похожа на складывание конструктора: выбираем набор необходимых глаголов и на каждом стикере записываем по одной форме, далее развешиваем на доску и предлагаем по очереди выйти и собрать комплект из трех форм, либо устраиваем соревнование между 2,3,4 учениками на время. Дух соперничества заставляет их быстро соображать, а класс делится на болельщиков — участвуют все, все замотивированы.

### Создание кластеров как инструмент в организации говорения

Далее опишем, как создание кластеров на английском языке помогает в организации и систематизации высказываний для говорения и свободного выражения мыслей.

Кластер — это графическая форма организации информации, когда выделяются основные смысловые единицы, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Кластеры помогают структурировать большой объем информации [4].

В начале каждого учебного года, на первом уроке учитель, как правило, опрашивает учеников на тему «Как я провел лето» или просит написать сочинение. Зачастую учащиеся испытывают трудности в свободном высказывании мыслей на английском, и в таком случае можно им помочь, организовав кластер на тему «My summer». Все обучающиеся с удовольствием вовлекаются в процесс, так как создание кластера включает в себя творческий компонент.

По середине доски учитель пишет слово *Summer* или *Holiday* далее рисует стрелочки и под стрелочками пишет основные события своего лета (тезисно 1–3 слова на английском). Такой ход на уроке помогает войти в контакт с учениками и создать дружелюбную атмосферу. Далее учитель дает задание нарисовать свой собственный кластер, лучше попросить учащихся подойти к этому заданию с творческой стороны и добавить к каждому событию рисунок, или представить кластер в любом творческом оформлении. В качестве дополнительной мотивации можно устроить конкурс кластеров. Далее учитель раздает ученикам по одному стикеру и просит выписать на него любое событие из кластера, приклеить к доске и простыми предложениями рассказать об этом событии на английском. Детям такой вариант очень нравится и кластер на доске выглядит ярко, присутствует ощущение причастности к общему делу — компонент тимбилдинга. Заключительный этап работы с кластером — рассказ о своих кауникулах на английском языке, с опорой на рисунки.

Кластеры можно применять на любую тему, как инструмент для организации говорения на иностранном языке.

### Адаптация карточной игры «Мето» под изучение английского языка

Для начала опишем основной принцип данной игры, классические правила:



1. Карточки выкладываются на стол картинками вниз в хаотичном порядке.

2. Игроки ходят по очереди. Каждый переворачивает любые 2 карточки, стараясь найти пару.

3. Если изображения совпали, игрок забирает пару себе. И так далее пока карточки не закончатся.

Основные преимущества этой игры в том, что карточки можно сделать самостоятельно на любую подходящую тему. В ходе игры учитель просит детей называть картинки на английском, тем самым мы задействуем сразу два процесса: дети стараются запомнить, где какие кар-

точки лежат, и не забыть, как называются изображения на английском. Процесс игры увлекает, дух соперничества заставляет полностью включиться в процесс, игра приобретает эмоциональную окраску, а значит, новые слова попадают сразу в долговременную память.

Подводя итог, можно сказать, что все перечисленные методы испытаны на практике и повышают результативность урока, делают его динамичным и интересным. Создавая благоприятную и дружескую атмосферу на уроке, мы получаем возможность повысить усвояемость информации учениками и заряжаемся положительными эмоциями.

#### Литература:

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе — Ростов н / Д: Феникс, 2006.-332 с.
2. Игры — обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В. В. Петрусинского. — В 4-х книгах. — М.: Новая школа, 1994. — 168 с.
3. Нейропсихологическая игра «Повтори». — Центрстарт <https://ds117.centerstart.ru/sites/ds117.centerstart.ru/files/archive/НЕЙРОИГРА%20повтори.pdf>
4. Гапеева М. В. Кластер как один из приемов подготовки к сочинению. — Современный урок. <https://www.lurok.ru/categories/14/articles/61609>

## Развитие функциональной грамотности у обучающихся средней школы, для которых русский язык не является родным

Карахонова Виктория Ивановна, учитель русского языка и литературы  
 МАOU «Школа № 33» г. Балашихи (Московская обл.)

*В статье автор рассматривает методы и формы формирования функциональной грамотности у детей-инофонов.*

**Ключевые слова:** русский язык, причастие, речевая компетенция, родной язык, прием, русская речь.

Сегодня общество предъявляет к школьному образованию определённые требования. Одним из основополагающих требований является формирование личности, умеющей самостоятельно и творчески решать различные задачи, критически мыслить, уметь пользоваться информацией, отстаивать свою точку зрения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения и творчески применять их в действительности. Можно сказать, что современное образование нацелено на развитие функциональной грамотности обучающихся.

Для учителей русского языка и литературы формирование функциональной грамотности также является актуальным направлением работы.

По мнению Чихняевой Н. В.(7):

«Методика обучения русскому языку как неродному строится на следующих принципах:

- принцип обязательной коммуникативной направленности обучения;
- принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и их различным сторонам;
- принцип единства приобретения знаний и умений и формирования их практического использования (взаи-

мосвязи языковой и речевой компетенций при их формировании) и, наконец,

— принцип соотнесенности с родным языком учащихся.

Последний принцип мы можем реализовать только через учет типичных ошибок и трудностей учащихся, которые соотносимы с их родным языком и выявлены учителем в процессе входной диагностики или наблюдения за речью учащегося».

В методике преподавания русского языка для русскоязычных школьников используется принцип **от общего к частному(теория — практика)**.

Этот принцип предполагает переход от теоретических знаний к их практическому применению. Такой подход обусловлен тем, что ученики уже обладают определенной речевой компетенцией, сформированной в процессе естественного общения. Задача учителя — помочь им осознать устройство родного языка, выявить закономерности его функционирования и научить сознательно использовать эти знания в речи. Освоение языка как системы происходит через анализ основных языковых единиц:

1. Слово: изучается его морфемный состав, лексическое значение и т.д.

2. Словосочетание: анализируются типы связи слов, способы их грамматического оформления.

3. Предложение: исследуются типы предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске, синтаксические роли членов предложения и т.д.

4. Текст: определяется тема и основная мысль, анализируется структура и средства связи предложений в тексте.

Важнейшая задача обучения русскому языку — формирование всех компонентов речевой компетенции.

В методике преподавания русского языка как неродного важным аспектом является использования обратного принципа **от частного к общему**. Это означает, что начинают с конкретных языковых элементов, постепенно переходя к более общим правилам и структурам. Одним из ключевых моментов в этом процессе является формирование речевой компетенции учащихся-инофонов. Для успешного формирования речевой компетенции необходимо уделить внимание освоению грамматических моделей русского языка. Это включает в себя освоение правил и особенностей грамматики, а также усвоение способов построения предложений и выражения мыслей на русском языке. Важно, чтобы учащиеся видели целостную картину языка, а не просто отдельные фрагменты. Речевой материал в данном контексте осваивается как единое целое. Это означает, что при изучении новых слов, фраз и грамматических конструкций школьники также учатся их применять на практике, в реальных речевых ситуациях.

Обучение детей-инофонов русскому языку — это сложный и многогранный процесс, начинающийся с формирования их лексического словаря. Ключевым моментом здесь является не только запоминание отдельных слов, но и умение использовать их в контексте. Учитель должен стремиться к тому, чтобы ученики не только запоминали новые слова, но и усваивали словосочетания, в которых они употребляются и научились применять их в различных речевых ситуациях. Сочетание словарной работы с изучением словосочетаний и предложений играет важную роль в процессе обучения русскому языку детей, для которых русский не является родным языком. Это помогает им не только понимать значения слов, но и учиться правильно их употреблять, строя предложения и выражая свои мысли более точно и грамотно. Помимо этого, важно создавать ситуации, где дети могут использовать изученные слова на практике.

У детей-мигрантов, переносающихся в новую среду обучения, возникает интересный феномен: они часто интерпретируют правила и особенности русского языка через призму своего родного языка. Этот процесс, известный как интерференция, приводит к тому, что могут возникать ошибки в использовании русского языка. Например, структуры предложений или формы слов могут быть неправильно применены из-за влияния родного языка. Для учителя важно понимать эту особенность и помогать детям преодолевать влияние иностранного языка

на изучаемый русский. Одним из ключевых аспектов работы с такими учениками является предотвращение интерференционных ошибок в русской речи. Это требует терпения, внимательности и грамотного подхода к коррекции ошибок.

Н. В. Чихняева писала: «Все упражнения по предупреждению и снятию интерференции можно подразделить на:

— упражнения на снятие интерференции на разных уровнях языковой системы. Это упражнения на наблюдение и анализ отобранных языковых явлений, вызывающих наибольшие трудности, упражнения на тренировку (имитативные, подстановочные, вопросно-ответные, трансформационные, упражнения по образцу и т.п.), упражнения на перевод.

— упражнения на снятие интерференции в речи, то есть репродуктивные упражнения (пересказ, пересказ с элементами трансформации), репродуктивно-продуктивные (составление диалогов, коротких текстов по образцам), продуктивные (ситуативные, коммуникативные)».

Обучение русскому языку детей мигрантов имеет важное значение, поскольку помогает им успешно адаптироваться и взаимодействовать в русскоязычной среде. Ключевая цель заключается в том, чтобы дети мигрантов учились не просто русскому языку, а именно живому, употребляемому в повседневной жизни. Это способствует более эффективной социализации и общению с окружающими. Кроме того, важными задачами обучения русскому языку как иностранному являются не только исправление ошибок в речи, но и усвоение основных норм современного русского литературного языка. Это позволяет детям свободно и грамотно выражать свои мысли и идеи на русском языке. Еще одним важным аспектом является приоритет поликультурного образования, который способствует пониманию и уважению культурных различий.

Мы знаем, что языковая система развивается поэтапно: от фонетики к морфологии, затем к синтаксису и лексике. Но в случае с детьми мигрантов ситуация становится интересной. Представьте: ребенок внезапно оказывается в совершенно новой языковой среде, где он должен быстро освоить новый язык, минуя все те этапы, которые обычно проходят дети при изучении родного языка. Когда мы говорим о речевой деятельности, основная единица здесь — фраза.

Фраза, которую произносят и слышат, читают или пишут учащиеся содержит элементы всех уровней языка. Это и предложение в целом и отдельные слова в нем, и морфемы, образующие эти слова, и даже фонемы, звуки, из которых состоят морфемы. Дети мигрантов вынуждены быстро учить язык, впитывая все эти элементы сразу, без постепенного освоения каждого уровня языка по отдельности.

При обучении русскому языку детей существует несколько методов, которые помогают освоить им язык более эффективно. Один из таких методов — объясни-

тельно-иллюстративный, также известный как информационно-рецептивный метод. Этот подход включает в себя использование различных приемов для передачи знаний и информации. Например, учитель может сообщать факты учащимся, а также просить их читать материалы из учебника. Важным аспектом этого метода является сопоставление фактов на русском языке с фактами на родном языке учащихся, что помогает им лучше понять и запомнить материал. В процессе обучения применяются также разнообразные методики, такие как разбор готовых конструкций, коллективное создание схем и другие интерактивные задания. Эти методы способствуют более глубокому усвоению материала и развитию языковых навыков у детей. Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика при выборе методики обучения, чтобы обеспечить оптимальное усвоение знаний. Интересный факт: исследования показывают, исследовательский метод обучения также может быть эффективным способом обучения русскому языку детей. Этот метод подразумевает более активное участие учеников в процессе обучения, исследование темы самостоятельно, анализ и обобщение полученных знаний. Такой подход способствует не только усвоению языка, но и развитию критического мышления и творческих способностей у детей.

На уроках русского языка и литературы я использую различные методы и приёмы, которые способствуют, развивают творческую активность, формируют мыслительную деятельность, учат школьников отстаивать свою точку зрения, помогают добиться глубокого понимания материала.

### Универсальные приёмы формирования функциональной грамотности на уроках русского языка

Я хотела бы представить приемы, которые я использую на уроке русского языка по теме «Причастие» в 7 классе.

#### 1. Прием «Удивляй»

В начале знакомства учеников с темой «Причастие» можно задать вопрос.

— А знаете ли вы, что есть часть речи, которая похожа и на прилагательное и на глагол? Это причастие. Затем выслушать предположения, которые будут высказаны и познакомить с новой для учеников частью речи.

#### 2. Прием «Верите ли вы, что...»

Формируем умения: связывать разрозненные факты в единую картину; систематизировать уже имеющуюся информацию. Этот прием может стать нетрадиционным началом урока и в то же время способствовать вдумчивой работе с текстом, критически воспринимать информацию, делать выводы о точности и ценности информации. Учащимся предлагаются утверждения, с которыми они работают дважды: до чтения текста параграфа учебника и после знакомства с ним. Полученные результаты обсуждаются.

Причастие — это самостоятельная часть речи.

Причастия совмещают в себе признаки глагола и прилагательного.

Причастия бывают 1 и 2 спряжения.

Причастия бывают совершенного и несовершенного вида.

Причастия могут быть действительными и страдательными.

Действительные причастия могут иметь краткую форму.

Причастие с зависимым словом называется причастным оборотом.

#### 3. Прием «В две колонны становись»

Необходимо распределить словосочетания в две колонки: в одну словосочетания с прилагательным, в другую с причастиями.

#### 4. Прием «Составление кластера»

Кластер является приемом графической систематизации материала. Этот прием формирует умения выделять смысловые единицы текста и графически оформлять в определенном порядке в виде грозди, компоновать материал по категориям.

Кластер оформляется в виде грозди или модели планеты со спутниками. В центре располагается основное понятие, мысль, по сторонам обозначаются крупные смысловые единицы, соединенные с центральным понятием прямыми линиями. Это могут быть слова, словосочетания, предложения, выражающие идеи, мысли, факты, образы, ассоциации, касающиеся данной темы. И уже вокруг «спутников» центральной планеты могут находиться менее значительные смысловые единицы, более полно раскрывающие тему и расширяющие логические связи.

#### 5. Прием «Включение»

Необходимо включить данное слово в словосочетание (подберите к данному существительному прилагательное, к данному прилагательному существительное, подберите к данному глаголу существительное по образцу: читать — что? — ... встретиться — с кем? — ... рисовать — чем? — ...);

В работе по обучению детей-инофонов русскому языку нужно чаще использовать **коллективную форму работы**. Достоинство этой формы работы состоит в том, что она значительно увеличивает объем речевой деятельности на уроках: ведь хоровые ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку, а это самое главное в работе с такими учениками. Эта работа удобна для разыгрывания предлагаемых речевых ситуаций, которые побуждают их спросить или сказать что-либо на русском языке. Они помогли создать у детей запас наиболее употребительных русских слов и фраз для использования их в разговорной речи.

Работа в парах позволяет исправлять речевые ошибки учеников путем составления диалога по заданной ситуации. Ребята оказывают друг другу помощь в правильном и четком произношении неродной речи.

#### 6. Прием «Собери мозаику»

Предложения, разделенные на слова, представляют собой мозаику. Собирают мозаику, совещаются, исправляют ошибки. Работаем по парам.



Использование различных методических приемов на уроках русского языка влияет на мотивацию учащихся к обучению русского языка и итоговые результаты.

1. Появляется возможность творческой деятельности учащихся на более высоком уровне.
2. Реализуется желание сильных учащихся быстрее и глубже продвигаться в образовании.
3. Слабые учащиеся получают возможность испытывать учебный успех, стремятся к более высоким достижениям.

Ученики учатся ставить конкретную цель на уроке, работать в сотрудничестве, оценивать себя и своих сверстников, у детей появляется мотивация к учебе.

7. Прием «Фишбоун»

Приём «Фишбоун» (рыбный скелет). Описание: голова — вопрос темы, верхние косточки — основные понятия темы, нижние косточки — суть понятия, хвост — ответ на вопрос. Записи должны быть краткими, представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие суть. Работаем по группам.

Голова — это причастие, ось позвоночника — это морфологические признаки, косточки позвоночника необходимо заполнить признаками причастия, верхние — это постоянные признаки, нижние — непостоянные признаки, хвост — это полное определение причастия.

8. Прием «Выборочный диктант »Найди причастие»

— Ребята, из стихотворных текстов выпишите только причастия, устно определите залог.

- 1) Край ты мой заброшенный, /Край ты мой пустырь, / Сенокос некошенный, /Лес да монастырь.
- 2) Лёд неокрепший на речке студёной, словно как тающий сахар лежит.
- 3) Гляжу, поднимается медленно в гору лошадка, веющая хвосту в воз.
- 4) Друзья мои! Прекрасен наш союз! /Он как душа, неразделим и вечен,/Неколебим, свободен и беспечен.

9. Приём «Тонкий и Толстый вопрос»

Это прием из технологии развития критического мышления используется для организации взаимопроса.

Стратегия позволяет формировать:

- умение формулировать вопросы;
- умение соотносить понятия.

Тонкий вопрос предполагает однозначный краткий ответ.

Толстый вопрос предполагает ответ развернутый.

После изучения темы учащимся предлагается сформулировать по три «тонких» и три «толстых» вопроса», связанных с пройденным материалом. Затем они опрашивают друг друга, используя таблицы «толстых» и «тонких» вопросов.

Пример.

Таблица 1. Вопросы по теме «Причастный и деепричастный обороты»

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Что обозначает причастие? Что обозначает деепричастие? Как отличить причастие от деепричастия?	Дайте три объяснения, почему в речи нужны причастия и деепричастия? Объясните, почему прилагательное не может заменить причастие и деепричастие? Почему, как вы думаете, обороты выделяются запятыми? В чём различие знаков препинания при оборотах в разных частях предложения? Предположите, что будет, если из речи исчезнут причастия и деепричастия? Верно ли, что большое количество оборотов в речи утяжеляет её?



**Таблица «Толстых» и «Тонких»** вопросов может быть использована на любой из трёх фаз урока: на стадии вызова — это вопросы до изучения темы, на стадии осмысления — способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания, при размышлении — демонстрация понимания пройденного.

Используемые на уроках формы и методы работы способствуют развитию информационно-образовательной среды, направленной на повышение функциональной

грамотности учащихся, обеспечивающей личное саморазвитие, самостоятельность в приобретении знаний, формирующей коммуникативные навыки, умения использовать информацию и технологии, решать проблемы, предприимчивость и креативность.

Мы, учителя, должны увлечь и «заразить» детей, показать им значимость их деятельности и вселить уверенность в своих силах.

#### Литература:

1. Овчеренко, Н. В. Методы и приемы формирования функциональной при подготовке к ГИА. / Н. В. Овчеренко. — Текст: электронный // Продленка. Образовательный портал: [сайт]. — URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/478360-metody-i-priemy-formirovaniya-funkcionalnoj-g> (дата обращения: 05.07.2024).
2. Низенькова, М. Г. Формирование функциональной грамотности на уроках русского языка / М. Г. Низенькова. — Текст: электронный // Просвещение.: [сайт]. — URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/478360-metody-i-priemy-formirovaniya-funkcionalnoj-g> (дата обращения: 05.07.2024).
3. Шелемба, И. Н. Развитие функциональной грамотности на уроках родного русского языка через практико-ориентированные задания / И. Н. Шелемба. — Текст: электронный // Учительский журнал.: [сайт]. — URL: <https://prosv.ru/articles/formirovanie-funktsionalnoy-gramotnosti-na-urokakh-russkogo-yazyka-article/> (дата обращения: 05.07.2024).
4. Вершловский, С. Г. Функциональная грамотность выпускников школ. / С. Г. Вершловский, М. Д. Матюшкина. — Текст: непосредственный // Социологические исследования.. — 2007. — № 5. — С. 7–11.
5. Бунеев, Р. Н. Понятие функциональной грамотности // Образовательная программа «Школа 2100», Педагогика здравого смысла / Сборник материалов / Под научной редакцией А. А. Леонтьева. / Р. Н. Бунеев. — 1-е изд. — г Москва: Издательский Дом РАО, 2003. — 240 с. — Текст: непосредственный.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — г Москва: Русский язык, 1989. — с. — Текст: непосредственный.
7. Чихняева, Н. В. Методическая разработка «Организация работы с детьми-инофонами на уроках русского языка и литературы» / Н. В. Чихняева. — Текст: электронный // Инфоурок: [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-organizaciya-raboty-s-detmi-inofonami-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-6577938.html> (дата обращения: 10.07.2024).
8. Говорущенко, Е. Л. Методическая разработка «Организация работы с детьми-инофонами на уроках русского языка и литературы» / Е. Л. Говорущенко. — Текст: электронный // Инфоурок: [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-organizaciya-raboty-s-detmi-inofonami-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-6577938.html> (дата обращения: 10.07.2024).
9. Калашникова, Е. М. / Е. М. Калашникова. — Текст: электронный // Роно: [сайт]. — URL: [https://www.eron.ru/art/?SECTION\\_ID=128&ELEMENT\\_ID=5984](https://www.eron.ru/art/?SECTION_ID=128&ELEMENT_ID=5984) (дата обращения: 10.07.2024).
10. Баклашова, О. В. Методы, формы, приёмы работы с детьми-инофонами на уроках русского языка / О. В. Баклашова. — Текст: электронный // Мультиурок: [сайт]. — URL: <https://multiurok.ru/files/metody-formy-priiomy-raboty-s-detmi-inofonami-na-u.html> (дата обращения: 10.07.2024).

## **Логопедическая работа по устранению нарушений звукопроизношения с использованием биоэнергопластики у детей старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией**

Колоколова Полина Андреевна, студент  
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

*В статье представлено описание комплексной логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией с использованием методики биоэнергопластики. Рассматривается действенность использования данного метода в сравнении с традиционной логопедической коррекцией*

описанного нарушения, приводятся примеры заданий для обследования звукопроизношения и моторной сферы, а также процесс дальнейшего логопедического воздействия с использованием биоэнергопластики.

**Ключевые слова:** артикуляционная гимнастика, биоэнергопластика, звукопроизношение, нарушение речи, ручная моторика, стёртая дизартрия.

Нарушения речи, обусловленные стёртой дизартрией, нуждаются в определённой последовательности логопедической работы, направленной на устранение имеющихся речевых и мышечных дефектов. Поскольку стёртая дизартрия является нарушением работы как периферического речевого аппарата, затрудняющего произносительную сторону речи, так и центральной нервной системы из-за органического поражения мозговых центров, отвечающих за артикуляцию, коррекционная работа должна охватывать как артикуляционную моторику, так и пальцевую моторику.

Стёртая дизартрия включает в себя целый комплекс патологических расстройств, проявляющийся в неврологической симптоматике, дефектах звукопроизносительной стороны речи и нарушениях моторной сферы. Свойственные стёртой дизартрии нарушения тонуса артикуляционной мускулатуры, звукопроизношения, дыхания и просодики, а также общая моторная неловкость и недостаточность, неточность движений и сниженная скорость выполнения и переключения укладов, детально описываются в трудах многих авторов, таких как М. М. Кольцова, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова [4]. На основе их работ можно сделать выводы о том, что коррекционная работа должна строиться комплексно, затрагивая каждую нарушенную сферу.

Традиционно логопедическая работа по устранению нарушений звукопроизношения у детей со стёртой дизартрией строится на трёх этапах: 1) *подготовительный этап*, целью которого является подготовка речедвигательного и речеслухового анализатора к правильному произношению и воспроизведению звука; 2) *этап формирования первичных произносительных умений и навыков*, целью которого является постановка отсутствующих или нарушенных звуков, их автоматизация и дифференциация; 3) *этап формирования коммуникативных умений и навыков*, целью которого является сформировать у детей умения и навыки безошибочного употребления звуков в речи.

Однако при включении в эту систему упражнений, направленных на координированную работу органов артикуляции и кистей ребёнка, возможно значительно повысить скорость усвоения материала и улучшить выработку правильных артикуляционных укладов, что способствует коррекции нарушений звукопроизношения при стёртой дизартрии в более короткий срок.

О. И. Лазаренко и А. В. Ястребова отмечают, что совместные движения руки и артикуляционного аппарата помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Привлечение в традиционную логопедическую работу методов биоэнергопластики позволяет повысить эффективность постановки и автома-

тизации звуков. Биоэнергопластика, как средство нейростимуляции, используется в период коррекционного обучения при закреплении артикуляционных движений, автоматизации звуков в словах, при звуковом анализе слова и в качестве организационного момента и динамической паузы, то есть может иметь вариативность использования и большой спектр применения [6].

Преимуществами биоэнергопластики в общей коррекционно-логопедической работе являются стимуляция интеллектуальной деятельности, налаживание эмоционально-психического равновесия ребёнка, активизация психических процессов — память, произвольное внимание, межполушарные взаимосвязи, формирование умения действовать по словесным инструкциям. Преимуществами биоэнергопластики непосредственно в коррекции звукопроизношения является развитие координации движений, мелкой и общей моторики, чувства ритма, развитие артикуляционного аппарата, его подвижности и силы, синхронизация работы над речевой и мелкой моторикой, быстрое исключение зрительной опоры (зеркала) и переход к выполнению задания по ощущению.

Вся работа по внедрению биоэнергопластики в коррекционную работу на первых двух этапах традиционной логопедической работы состоит из трех этапов:

*Первый этап — подготовительный*, во время которого проводится обследование строения и подвижности органов артикуляционного аппарата (губ, челюсти, языка, мышц), а также обследование моторной сферы и звукопроизношения. Моторная сфера обследуется на основе диагностической методики Л. И. Беляковой и Н. Н. Волосковой (обследование состояния общей моторики; обследование произвольной моторики пальцев рук; обследование состояния органов артикуляционного аппарата) [2]. Обследование звукопроизношения традиционно проводится на основе диагностической методики Е. Ф. Архиповой, по четырём модулям: изолированно, в слогах разной слоговой структуры, в словах, где звук занимает разные позиции, и в предложении [1].

*Второй этап — знакомство с органами артикуляции и выполнение упражнений для языка и челюсти традиционными артикуляционными упражнениями.* На данном этапе происходит: знакомство ребёнка с органами артикуляции; постановка артикуляционной позы для того или иного звука (в зависимости от того, какая группа звуков у ребёнка нарушена); заучивание упражнений артикуляционной гимнастики с опорой на зеркало и показ педагога (для облегчения коррекционной работы можно ввести в работу игрового персонажа Язычка); отработка артикуляционных укладов; работа над дыханием. Основным

средством устранения нарушений артикуляционной моторики является артикуляционная гимнастика.

Комплекс подбираемых артикуляционных упражнений зависит от группы звуков, над которыми будет проводиться дальнейшая работа. Так, для постановки свистящих звуков использовался комплекс артикуляционной гимнастики: «Заборчик», «Трубочка», «Лопаточка», «Почистим зубы», «Качели», «Вкусное варенье». При работе с шипящими звуками используются упражнения: «Заборчик», «Улыбочка», «Трубочка», «Почистим зубы», «Лопаточка», «Качели», «Маляр», «Чашечка», «Покусывание языка», «Лошадка», «Гармошка». При постановке соноров: «Заборчик», «Улыбочка», «Трубочка», «Грибочек», «Гармошка», «Иголочка», «Индюк», «Качели».

Параллельно проводится работа с речевым дыханием, которое характеризуется прерывистостью, отсутствием плавности, коротким и резким выдохом. Для устранения этих нарушений следует использовать дыхательную гимнастику А. Н. Стрельниковой, а для выработки удлиненного выдоха — упражнения «подуй на снежинку», «задууй свечу», «забей мяч в ворота» [5].

Учитывая, что развитие артикуляции тесно связано с моторикой, следует проводить пальчиковую гимнастику. Для этого используются сюжетные упражнения, например, «Пальчики здороваются», «Распускается цветок», «Осенние листья», «У Лариски две редиски», «Компот», «За ягодами». Целью этих упражнений является развитие мелкой моторики пальцев рук и координация речи с движением, что на следующем, заключительном этапе, облегчит работу по координации движений пальцев с артикуляционными укладами.

*Третий этап — заключительный*, где к выполнению артикуляционной гимнастики подключают работу рук: дети выполняют задания с использованием различных артикуляционных сказок, стихотворений без зрительной опоры, ориентируясь только на свои ощущения от рук. Здесь происходит разучивание координированных упражнений органов артикуляции с положением ладоней и пальцев сначала на четверостишиях, относящимся к артикуляционной гимнастике, а после — на коротких артикуляци-

онных сказках. Например, при выполнении упражнения «Заборчик» можно использовать счёт от одного до пяти, а можно воспользоваться стихотворными строками. Параллельно со счётом или чтением стихотворения проводится показ движений ладонью и пальцами ведущей руки. Подобный принцип работы по сопряжению органов артикуляции и движений ведущей руки сопровождает каждое артикуляционное упражнение и может применяться синхронно, например, про комбинации «Заборчик-трубочка». Подробно с каждым этапом работы можно ознакомиться в сборнике Р. Г. Бушляковой «Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой», в котором внедрение биоэнергопластики проводится в семь этапов на протяжении трёх лет [3]. Со временем, когда ребёнок запомнит положения кистей, сопровождающие артикуляционную гимнастику, и усвоит принцип подобных упражнений, задания усложняются: из стихотворных становятся повествовательными, в них появляются игровые персонажи, которые сопровождают ребёнка на протяжении логопедического занятия.

Таким образом, упражнения, подобные представленным, разнообразны и многочисленны, что позволяет хорошую вариативность в процессе логопедической работы по устранению нарушений звукопроизношения у детей со стёртой дизартрией. Использование биоэнергопластики во время артикуляционной гимнастики на логопедических занятиях является действенной методикой, которая помогает: улучшить процессы речевого развития у детей с нарушениями артикуляции; улучшить общую и пальцевую моторику, ориентировку в пространстве; активизировать когнитивные процессы (восприятие по словесным инструкциям, ощущение работы органов артикуляции и рук, внимание при выполнении статических или динамических упражнений, образную, двигательную, зрительную, слуховую память, а также наглядно-действенное и наглядно-образное мышление); развивать чувство ритма. Такая комплексная гимнастика позволяет стабилизировать мышечный тонус, непременно нарушенный у детей со стёртой дизартрией, и является возможностью разнообразить традиционную коррекционную работу.

#### Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов — Текст: непосредственный / Елена Архипова. — Москва: АСТ: Астрель, 2006. — 320 с.
2. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. — Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 287 с. Текст: непосредственный — ISBN978-5-691-01781-0.
3. Бушлякова, Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой [Текст]: конспекты индивидуальных занятий по коррекции нарушений произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков с включением специальных движений кистей и пальцев рук на каждое артикуляционное упражнение / Р. Г. Бушлякова. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2011. — 238, [1] с.: ил., табл.; 21 см.; ISBN978-5-89814-643-6
4. Мاستюкова, Е. М. Клинические симптомы дизартрии и общие принципы речевой терапии: Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой.
5. Шамраева Л. А., Дыхательная гимнастика Стрельниковой. Комплекс упражнений: дайджест / МБУК «Централизов. библ. система № 2», Информ. — библиогр. сектор; сост. Л. А. Шамраева. — Троицкий, 2017. — 20 с.
6. Ястребова А. В., Лазаренко О. И. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи. — Москва: АРКТИ, 2001. — 144 с. ISBN-5-89415-153-8

## Применение технологии проектов в процессе преподавания биологии

Коробова Ксения Сергеевна, учитель биологии  
МБОУ «СОШ № 17» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Одной из методик, способствующих личностно-ориентированному воспитанию и обучению, является метод проектов, который активно интегрируется в образовательный процесс на уроках и занятиях по биологии. Данный метод основывается на принципах активного и проблемно-ориентированного обучения, что позволяет формировать у учащихся важные компетенции и навыки.

Следует отметить, что метод проектов не является новшеством в мировой педагогической практике. Его истоки восходят ко второй половине XIX века, когда он был внедрен в сельскохозяйственных школах США. Первоначально данный метод носил название «метод проблемного обучения» и был тесно связан с идеями гуманистического направления в философии и образовании, которые были разработаны выдающимся американским философом и педагогом Джоном Дьюи (1859–1952 гг.). Значительный вклад в развитие и популяризацию данного метода внес ученик Дьюи, В. Х. Килпатрик, который продолжил исследование и внедрение проектного обучения в педагогическую практику.

Метод проектов представляет собой педагогическую технологию, которая включает в себя множество специфических форм, приемов и методов. Эта технология направлена на развитие творческой, исследовательской и аналитической деятельности учащихся, что способствует формированию их личности и когнитивных способностей.

Основной целевой установкой проектного обучения являются способы деятельности, а не просто накопление фактических знаний, как отмечает А. В. Бычков в своем исследовании «Проектное обучение в современной школе». В основе метода проектов лежит стремление к развитию познавательных навыков учащихся, их умений самостоятельно конструировать свои знания и эффективно ориентироваться в информационном пространстве, что также способствует развитию их критического мышления.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, которая выполняется в течение определенного временного периода. Это позволяет учащимся самостоятельно исследовать и решать поставленные задачи, применяя на практике полученные знания и навыки, что в итоге ведет к более глубокому пониманию учебного материала и развитию умений самостоятельного поиска и анализа информации.

Метод проектов является мощным инструментом в арсенале педагогов, так как позволяет не только передавать знания, но и развивать у учащихся критическое мышление, творческие способности, навыки самостоятельного исследования и анализа информации. Применение этого метода в обучении биологии способствует более глубокому и осознанному усвоению учебного материала,

а также формированию у учащихся устойчивого интереса к предмету и науки в целом.

Основные требования к применению метода проектов включают следующие аспекты:

1. Наличие значимой в исследовательском или творческом плане проблемы/задачи, которая требует интегрированного знания и исследовательского поиска для своего решения.
2. Практическая, теоретическая и познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная деятельность учащихся, которая может быть индивидуальной, парной или групповой.
4. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов.

Метод проектов предусматривает несколько этапов работы над проектом: поисковый, конструкторский, технологический и заключительный.

Начинать работу следует с выбора темы проекта, определения его типа и количества участников. Далее необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя, используя наводящие вопросы, ситуации, видеоряд и другие средства. В этом процессе уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением. Затем следует распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации и творческих решений. После этого участники проекта приступают к самостоятельной работе, проводятся промежуточные обсуждения полученных данных в группах, защита проектов и оппонирование. Заключительный этап включает коллективное обсуждение, экспертизу, результаты внешней оценки и выводы.

Основой учебных проектов являются исследовательские методы обучения. Вся деятельность учащихся сосредотачивается на следующих этапах:

- Определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования.
- Выдвижение гипотезы их решения.
- Обсуждение методов исследования.
- Проведение сбора данных.
- Анализ полученных данных.
- Оформление конечных результатов.
- Подведение итогов, корректировка и выводы.

Таким образом, метод проектов способствует развитию у учащихся навыков самостоятельного поиска и анализа информации, критического мышления и творческого подхода к решению проблем, что является важной составляющей их образовательного процесса. [1]

Существуют различия между проектной и учебно-исследовательской деятельностью. Проектная деятельность



направлена на достижение конкретного, запланированного результата — продукта, обладающего определёнными свойствами и предназначенного для конкретного использования. В процессе исследования осуществляется поиск в определённой области, формулируются отдельные характеристики итогов работы. Важно отметить, что отрицательный результат также считается результатом. Таким образом, любая творческая работа, выполненная самостоятельно и имеющая конечный продукт, может быть классифицирована как проектная деятельность. В то же время, не каждый проект является исследовательской работой.

Результатом (продуктом) проектной деятельности могут быть:

- а) Письменная работа (реферат, отчёт, стендовый доклад и др.);
- б) Художественная творческая работа;
- в) Материальный объект, макет или иное конструкторское изделие; г) Отчётные материалы по социальному проекту, включающие как текстовые, так и мультимедийные продукты. [2]

Метод проектов обладает рядом преимуществ по сравнению с другими педагогическими технологиями. Он обеспечивает высокую активность учеников и способствует их самостоятельной познавательной деятельности. Реализованные проекты имеют самостоятельную ценность, а глубина и объём полученных знаний значительно превосходят те, которые можно получить стандартными методами. Метод проектов также способствует выработке устойчивого интереса к предмету исследования и к процессу изучения наук в целом. [3]

Особенностью метода проектов является изменение роли преподавателя, который перестаёт учить в привычном понимании слова и становится координатором процесса самообразования.

В курсе биологии метод проектов может быть эффективно применён в рамках программного материала практически по любой теме, а также в ходе лабораторных и практических работ. Этот метод позволяет студентам глубже понять изучаемые концепции и развить свои исследовательские навыки.

#### Литература:

1. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. М.: АБВ-Издат, 2018.
2. Гузев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001, 238с.
3. Полат Е. С. Метод проектов. М.: изд. Центр Академия», 2010.

Метод проектов активно используется в педагогической практике. Учащиеся восьмого класса готовят и представляют доклады и сообщения по таким темам, как «Бактериальные заболевания», «Вирусные заболевания», «Витамины», «Наследственные заболевания». Участвуя в проекте «Родословная моей семьи», студенты собрали сведения о нескольких поколениях своих семей, определили типы наследования фенотипических признаков, в том числе заболеваний, и оформили результаты в виде схемы.

Девятиклассники, выполняют практические задания под руководством учителя, проводят исследование, которое включало хронометраж времени различных видов индивидуальной деятельности за одни сутки и составление хронограммы дня. На основе хронограммы они рассчитали свой расход энергии при различных видах деятельности за сутки, изучили своё фактическое питание, рассчитали его энергетическую ценность и химический состав. Это позволило сделать вывод о правильности и сбалансированности питания.

Также работают над подготовкой индивидуальных проектов и презентаций по различной тематике, например: «Аллергия и её виды», «Микробы — польза и вред», «Влияние осанки на организм человека», «Заболевания глаз и меры их профилактики».

На многих лабораторных работах используется метод проектов. Некоторые из лабораторных работ выполняются в виртуальной лаборатории. Использование различных видов учебной деятельности, таких как создание презентаций, подготовка и защита проектов, выполнение лабораторных работ в виртуальной лаборатории, позволяет учащимся самостоятельно получать необходимую информацию, мыслить, рассуждать, анализировать и делать выводы.

Метод проектов помогает развивать у детей интерес к изучаемым темам, формирует их исследовательские навыки и повышает мотивацию к предмету, что в конечном итоге способствует повышению качества знаний. Данная технология предоставляет обучающимся возможность практически применять полученные знания и готовиться к реальным жизненным ситуациям.

## Приоритеты и ориентиры биолого-экологического образования

Коробова Ксения Сергеевна, учитель биологии  
МБОУ «СОШ № 17» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В последние годы учёные выражают серьёзную озабоченность по поводу проблем взаимодействия техносферы и биосферы. В условиях повышенного риска различных кризисов — геополитических, социальных, экологических — необходимо выработать стратегию, направленную на комплексное и устойчивое управление этими взаимодействиями.

Биологическое образование существенно отстаёт от развития биологической науки, что усложняется текущей реформой средней и высшей школы. Статус биологической науки и биолого-экологического образования должен претерпеть значительные изменения по ряду причин. Во-первых, беспрецедентные биологические открытия последних десятилетий, такие как получение трансгенных растений, клонирование организмов, расшифровка генома человека и использование стволовых клеток в медицине, радикально изменяют наши представления о природе, расширяя и направляя их в новое русло. Во-вторых, в ближайшие годы ожидается прорыв в медицине — появление принципиально новых технологий. Манипуляции с геномом человека ведут к изменению биоразнообразия, что требует не только соблюдения научной этики, но и государственного контроля за внедрением научных открытий через систему нормативно-правовых актов. Третья проблема — реальная угроза глобального экологического кризиса. В этой связи необходимо усилить внимание к биологической науке и образованию, что объясняется низким уровнем грамотности большинства населения в этой области. За биологическую неграмотность ответственна система образования, наука и менеджмент, и необходимо определить объём необходимых знаний, а также разработать новые обучающие технологии.

Таким образом, необходимость усиления статуса биологической науки и образования обусловлена не только масштабными открытиями и их воздействием на общество, но и необходимостью преодоления экологических вызовов и повышения общей грамотности населения в биологических науках.

Основные приоритеты должны включать:

1. Воспитание у специалистов ответственности за собственные решения и действия, включая последствия внедрения научных открытий в практику. Это предполагает осознание важности каждого решения и его влияния на окружающую среду и общество в целом.

2. Обучение прогнозированию последствий принятых решений и действий для природы, общества и человека. Необходимо развивать навыки анализа и прогнозирования, чтобы минимизировать негативные воздействия и способствовать устойчивому развитию.

3. Изучение законов развития и воспитания человеческих потребностей с точки зрения условий сохранения природы и общества. Важно понимать, как человеческие потребности и поведение влияют на экологическое равновесие и как можно адаптировать их для гармоничного существования.

4. Воспитание понимания того, что природа является невосполнимой ценностью, жизнь — уникальным явлением, а человек — частью биосферы, которая может существовать только в рамках её законов. Коэволюционное развитие общества и природы должно основываться на приоритете природных законов, а разрушение природных и культурных ценностей считается безнравственным.

5. Обучение умению применять полученные знания в повседневной жизни. Это включает в себя практическое применение экологических и биологических знаний для улучшения качества жизни и сохранения окружающей среды. [1, с 11]

6. Создание нового научно-образовательного направления — интегрированной биологии. Это направление должно объединять различные аспекты биологических наук и экологического образования, создавая целостное понимание взаимосвязей в биосфере и влияния человека на неё.

Профессионалы, не связанные непосредственно с биологией, также нуждаются в биологических знаниях и умении их применять. Это важно для вычленения биологических и экологических рисков в их профессиональной сфере и быту. Важным аспектом является получение ситуационного опыта, так как в критической ситуации человек действует на основе умений, а не теоретических знаний. Навыки прогнозирования и личная ответственность: необходимо обучать навыкам прогнозирования последствий принимаемых решений и их влияния на биосферу и качество жизни. Это способствует воспитанию личной ответственности и осознанию экологических рисков.

Междисциплинарный подход в принятии решений: Система принятия решений в профессиональной сфере, связанной с взаимодействием с природой, не должна быть узковедомственной. Важно принимать решения на междисциплинарной основе, включая экологический менеджмент, что позволит учитывать более широкий спектр факторов и последствий.

Формирование целостной картины мира: Учащиеся должны понимать, что биосфера и планета представляют собой системы. Важно формировать у них картину мира, соответствующую современному уровню знаний, так как, по признанию школьников, такая картина сейчас у них отсутствует. Развитие критического мышления: Об-

учение должно научить мыслить, рассуждать, выдвигать гипотезы, сопоставлять и анализировать альтернативы, аргументировать свою точку зрения и решать проблемы, а не просто выбирать готовые решения. Важно устанавливать связи между полученной информацией и личным опытом. [2, с 1]

Эмоциональное вовлечение в процесс обучения: Использование инновационных методов и форм обучения должно затрагивать не только разум, но и чувства и эмоции учащихся. Это позволит сделать процесс обучения более эффективным и глубоким.

Превентивный подход в подготовке специалистов: Система подготовки специалистов должна быть направлена на осознанное предотвращение, а не только на ликвидацию последствий взаимодействия человека и природы. Экологическое образование и воспитание в школе становится все более приоритетным направлением, что требует соответствующего изменения подходов и методов обучения. [3, с. 6]

Одним из важнейших факторов успешного экологического образования является создание атмосферы, способствующей развитию эмоциональной восприимчивости и отзывчивости у детей. Важно привить им умение и желание активно защищать, улучшать и облагораживать природную среду, а также получать удовольствие от общения с природой.

Именно в школьном возрасте закладываются основы систематических знаний, формируются и развиваются черты характера, волевые качества и нравственные устои ребёнка. Дети с большим энтузиазмом изучают материал, который непосредственно связан с их жизнью и ближайшим окружением. С интересом они наблюдают за природой родного края, следят за погодой и сезонными изменениями. Чем раньше начинается работа по экологическому воспитанию, тем быстрее проявляется её результативность.

#### Литература:

1. Ангеловская, С. К. О применении проектного подхода в системе экологического воспитания обучающихся профессиональной образовательной организации / С. К. Ангеловская // Инновационное развитие профессионального образования. — 2020. — № : 2. — С. 96–101.
2. Волкова, О. Н. Экологический туризм как интегративный компонент экологического просвещения населения / О. Н. Волкова // Экосистемы. — 2021. — № 27. — С. 139–145.
3. Гладкова, О. В. Экологическое образование, журналистика и просвещение / О. В. Гладкова, Е. А. Гладков // 30 лет Программе «Шаг в будущее»: юбилейный сборник научно-методических трудов. — Москва: Региональная общественная организация «Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2020. — С. 338–344.
4. Захарова, В. А. Экологическое поведение современной молодежи: общероссийские и региональные тенденции / В. А. Захарова. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2022. — 280 с. — ISBN978-5-466-01486-0

Дети познают мир с открытой душой и сердцем. То, как они будут относиться к этому миру, станут ли они хозяевами, любящими и понимающими природу, напрямую зависит от их образа жизни в детстве, а значит, от педагогов, организующих и участвующих в их обучении и воспитании.

Вопрос экологического образования и воспитания требует интеграции всех форм и видов учебной и внеурочной деятельности детей. В нашей школе накоплен значительный опыт и сформирована система работы по экологическому воспитанию обучающихся.

В урочное время у детей постепенно формируется система знаний об окружающем мире и ценностное отношение к нему, поскольку учебный материал по всем предметам обладает значительным потенциалом в этом направлении.

Особое удовольствие детям доставляет постоянное наблюдение за изменениями в природе и работа с календарём. Эти виды деятельности не только способствуют формированию экологического сознания, но и развивают у детей чувство ответственности и заботы о природе.

Когда мы отправляемся на экскурсии или прогулки, дети продолжают наблюдать за сезонными изменениями в природе. В школе проводится множество разнообразных мероприятий: единые уроки, тематические занятия, праздники, которые не только расширяют кругозор учеников, но и формируют их экологическое мировоззрение и культуру. [4, с 7]

В нашей школе для учащихся регулярно организуются выставки рисунков и поделок. Эти мероприятия способствуют развитию творческих способностей и познавательной активности, а также учат видеть красоту в повседневной жизни. Для создания поделок дети используют природные материалы, что позволяет им взаимодействовать с природой, ощущать её разнообразие и богатство.

## Исследовательская деятельность на уроках биологии

Коробова Ксения Сергеевна, учитель биологии  
МБОУ «СОШ № 17» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

На уроках исследовательской деятельности, включающей обязательные компоненты (тема исследования, постановка задач, обзор литературы, формулировка рабочей гипотезы, проведение экспериментальной части, оформление результатов, выводы), учитель применяет метод «Десять чистых листов». Суть этого метода заключается в том, что ученик создает собственную папку, состоящую из десяти листов. Каждый лист предназначен для конкретного блока (введение, теоретический обзор, список литературы и т.д.). Основные положения и структура объясняются в ходе занятий, после чего ученик самостоятельно заполняет (исследует, пишет, анализирует) соответствующую страницу своей работы.

В процессе работы учитель активно использует метод рефлексии, включающий в себя выявление и осознание отдельных компонентов деятельности, формулирование полученных результатов и пересмотр целей исследования. Для этого применяются различные способы, такие как устные обсуждения, анкетирование и создание графических схем. Педагог анализирует, какие знания помогли решить поставленные задачи, что вызвало сомнения и какие действия оказались непродуктивными.

В ходе исследования учащиеся обращаются к разнообразным источникам информации: текстам учебников, научно-популярной литературе, документам, интернет-ресурсам, материалам средств массовой информации, а также рассказам свидетелей и старожилов. Эти источники различаются по характеру представленной информации и степени ее дидактической обработанности, поэтому при работе с ними требуется поддержка учителя. Учащиеся, следуя заданному алгоритму действий, проводят исследование, оформляют его в виде письменной работы (возможно и в электронном формате) и готовятся к презентации своего проекта.

Таким образом, применение метода «Десять чистых листов» в сочетании с рефлексией и использованием разнообразных источников информации способствует развитию у учащихся навыков самостоятельного исследования, критического мышления и умения структурировать и представлять полученные знания.

Исследовательскую работу учащиеся могут представлять в различных форматах. Наиболее распространены текстовые работы, такие как доклады, стендовые доклады, рефераты, литературные обзоры и рецензии. Кроме того, работу можно представить в форме компьютерной презентации или видеофильма с текстовым сопровождением.

При организации исследовательской работы в начальной школе необходимо учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста. Обучение младших школьников

исследовательской деятельности осуществляется в два этапа. На первом этапе организуется овладение учащимися умениями и навыками исследовательского поиска: умением видеть проблемы, выдвигать гипотезы, доказывать и защищать свои идеи, планировать исследования, работать с текстом, наблюдать и оформлять результаты исследований. На втором этапе учащиеся учатся представлять свои работы. Темы детских работ выбираются из содержания учебных предметов или из близких к ним областей. Проблема проекта или исследования, обеспечивающая мотивацию для самостоятельной работы, должна находиться в сфере познавательных интересов ребёнка.

Исследовательская деятельность включает экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции и работу с различными текстовыми источниками информации. Работы учащихся представляются старшим школьникам, учителям и родителям, что способствует развитию навыков публичных выступлений и уверенности в себе.

Таким образом, систематическое обучение исследовательским навыкам, начиная с младших классов, способствует развитию у учащихся критического мышления, самостоятельности и умения работать с информацией. Это также помогает им глубже понять и ценить культурное и историческое наследие своего края.

Таким образом, обучающиеся 5 класса при изучении темы «Фотосинтез» провели исследование под названием «Процесс фотосинтеза опытным путем». Перед учениками были поставлены следующие задачи:

- изучить процесс фотосинтеза;
- провести эксперимент;
- написать мини-эссе о значении фотосинтеза в природе.

Исследовательская работа с пятиклассниками по своей сути практически не отличается от работы, проводимой в начальной школе. Как правило, это включает решение исследовательских задач в течение урока, выполнение домашнего задания к следующему уроку, написание мини-сочинений с постановкой задач, предполагающих элементы исследования, а также выполнение серии творческих заданий, включающих элементы исследования на уроках православной культуры.

При изучении в 7 классе на уроках темы «Основы систематики» учащиеся провели исследование «Систематика растений и животных, которые меня окружают». Цель исследования заключалась в создании картотеки с систематическими категориями.

Для обучающихся на 2 и 3 ступенях образования проектную или исследовательскую деятельность целесообразно организовывать в групповых формах. Однако, не следует лишать учеников возможности выбора индиви-



дуальной формы работы. Темы работ выбираются по желанию — близкие пониманию и волнующие подростков в личном плане. Получаемый результат должен быть социально и практически значимым.

Презентация результатов проектной или исследовательской работы проводится в несколько этапов: урок-презентация, школьная конференция, а затем мероприятия на городском и всероссийском уровнях (городские конкурсы и конференции). Педагог учитывает реальные сроки проведения таких мероприятий и соответствующим образом планирует завершение работ обучающихся.

Результативность исследовательской работы проявляется:

- в развитии учащихся от «обычного» ребенка к личности, способной осмыслить, анализировать и усваивать экологические знания, стать исследователем;
- в формировании духовно-нравственного опыта, который помогает им определить свое ценностное место

Литература:

1. Громыко, Н. В. Обучение схематизации в школе: сборник сценариев для проведения уроков и тренингов: учеб.-метод. пособие / Н. В. Громыко. — М.: Пушкинский институт, 2005. — 475 с.
2. Зверев, И. Д. Общая методика преподавания: пособие для учителя / И. Д. Зверев, А. Н. Мягкова. — М.: Просвещение, 1985. — 191 с.
3. Звягин, А. Н. Некоторые принципиальные вопросы разработки проблемы систематизации знаний учащихся в процессе обучения физике // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе / А. Н. Звягин. — Челябинск: ЧГПИ, 1981. — С. 103–117.
4. Иванова, Т. В. Общая методика обучения биологии в школе / Т. В. Иванова, Е. Т. Бровкина, Г. С. Калинина. — М.: Дрофа, 2010. — 271 с.

## Создание эколого-развивающей среды в ДОУ

Костина Ксения Александровна, инструктор по физической культуре;  
Зубрилина Виктория Леонидовна, воспитатель;  
Мелентьева Наталия Евгеньевна, воспитатель  
МБДОУ Детский сад № 40 «Золотая рыбка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Всем известны выражения «разбрасывать камни» и «собирать камни». Человечество длительное время «камни разбрасывало», пользуясь природными ресурсами. Сейчас приходится «камни собирать». Природа в беде. Как никогда раньше, важно экологическое воспитание. Воспитание дошкольников — начальный этап формирования человеческой личности. В этот период важно уделять особое внимание ценностной ориентации ребенка в окружающем мире.

«Годы детства — это прежде всего воспитание сердца» — писал В. Сухомлинский. К сожалению, срок для этого воспитания очень короток — 7 лет. Позже это сделать очень сложно, а может, и невозможно.

Любой педагог помнит о том, что экологическое воспитание осуществляется с учётом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников и нацелено на следующие направления:

- Формирование знаний по экологии
- Формирование осознанного бережного отношения к окружающей среде.

Для того чтобы реализовать успешно данные направления, необходимо создать комфортную эколого-развивающую среду, соответствующую всем требованиям федеральной образовательной программы. Что такое эколого-развивающая среда? Под эколого-развивающей средой подразумеваются выделенные в групповых помещениях и на территории образовательного учреждения пространства, на которых объединены объекты, позволяющие постоянно и непрерывно изучать экологию. Например, Николаева С. Н. так говорит об экологической среде в детском саду: «Это конкретные, от-

в мире и оценить свой вклад в устранение проблем окружающей среды.

Научно-исследовательская деятельность представляет собой процесс сотрудничества между учащимся и педагогом. Самостоятельная работа учащихся является наиболее эффективным средством для углубления и расширения приобретенных знаний, умений и навыков, способствующим выводу их на более высокий уровень усвоения. Исследовательская работа также позволяет организовать познавательную деятельность, в которой значим не только результат, но и процесс его достижения.

Таким образом, организация научно-исследовательской деятельности педагогов и школьников способствует развитию социально-активной личности. Важным условием развития творческих способностей учащихся является устранение доминирующей роли педагога. Для учителя важно научиться быть консультантом, готовым отвечать на вопросы школьников в ходе консультаций.

дельно взятые растения и животные, которые постоянно живут в учреждении и находятся под опекой взрослых и детей. При этом важно, чтобы воспитатели и другие сотрудники детского сада знали экологические особенности и потребности каждого объекта природы — его потребности в тех или иных факторах внешней среды, условия, при которых он хорошо себя чувствует и развивается [1] Предметно-пространственная среда должна быть:

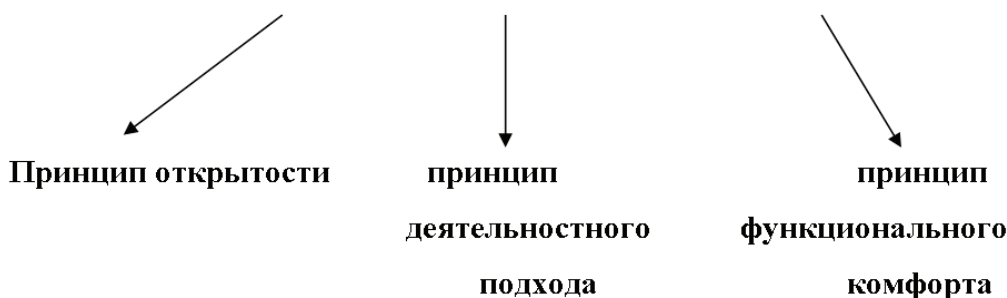
- Насыщенной,
- Разнообразной
- Мобильной
- Трансформируемой
- Безопасной

Эколого-развивающая среда — одно из важнейших условий экологического образования детей дошкольного возраста.

Серебрякова Т. А. вместо понятия «экологическая развивающая среда» употребляет термин «экологический ландшафт». По её мнению, компонентами экологического ландшафта являются:

- уголки природы в групповых помещениях
- зимний сад
- комната природы
- живой уголок
- экологическая тропа
- экологическая лаборатория
- экологическая лаборатория
- озеленение пространства территории участка [2]

### Принципы создания ЭРС [6]



Среда должна быть развивающей и развивающейся.

### Основные направления работы по созданию

- пополнение уголков природы;
- оформление уголков для экспериментирования, центров воды и песка;
- создание экологической тропы
- обустройство комнаты природы
- создание зимнего сада;
- создание экологической библиотеки,
- пополнение фотографий, природного материала для самостоятельных игр и экспериментирования
- создание экологической тропы;
- создание уголка нетронутой природы;
- оформление цветников
- создание огорода овощных культур
- создание огорода на подоконнике

В ходе использования в педагогической ситуации экологического ландшафта происходит деление территории на определённые зоны (тематические площадки), предусматривающие организацию разных видов деятельности.

Рассмотрим некоторые из них:

**Тематическая площадка «Летний театр»** (данная площадка предполагает совместную со взрослыми или самостоятельную творческую активность детей)

**Тематическая площадка «Сельский дворик»** (эта площадка создаёт благоприятную обстановку для имитации повадок и движений животных, изучения жизни и труда людей в сельской местности.)

**Тематическая площадка «Поляна сказок»** (даёт детям возможность вспомнить уже знакомые сказки, придумать к историям новые оригинальные концовки или даже сочинить новый рассказ)

С целью экологического воспитания дошкольников большое значение имеет создание экологической тропы маршрут которой пролегает через различные остановки (например, «птичья столовая», «ягодный рай», «водоём», «зелёная аптека», «фруктовая сказка», «хвойный аромат» и др.).

Продумывая, как оформить пространство детского сада, педагоги помогают каждому ребёнку расширить свой кругозор, выплеснуть энергию, получить новые знания и впечатления.

Литература:

1. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учебное пособие сред. пед. учебн. заведений. — Москва: Издательский центр «Академия» 2006
2. Серебрякова Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия» 2006
3. Шнякина Е. В., Серикова И. Е. Эколога — развивающая среда на территории ДОО //Справочник старшего воспитателя. — 2014. — № 10. — с. 35–40
4. Загребина Е. В. Создание эколого-развивающей среды на прогулочных площадках ДОУ //Справочник старшего воспитателя. — 2012. — № 9. — с. 47–50
5. Давыдова О. И. Создание детского игрового ландшафта на территории ДОО //Справочник старшего воспитателя. — 2015. — № 6. — с. 51–57
6. <https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20131209-1/collection-20131209-1-357.pdf>

## Формирование и развитие умений и навыков построения предложно-падежных конструкций в речевой практике детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Костюк Ирина Анатольевна, учитель-логопед  
МДОБУ детский сад комбинированного вида № 21 г. Лабинска (Краснодарский край)

*В статье автор рассматривает практические аспекты формирования и развития умений и навыков построения предложно-падежных конструкций в речевой практике детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор анализирует специфику процесса усвоения языковых структур данной категории детей и предлагает практические рекомендации для эффективного обучения и развития языковых навыков.*

**Ключевые слова:** предлог, предложно-падежные конструкции, дети.

С каждым годом наблюдается тревожная тенденция к росту числа детей с речевыми нарушениями. Многие из них уже при рождении сталкиваются с различными проблемами, такими как недоношенность, гипоксия, родовые травмы и другие патологии, что негативно сказывается на их развитии. Существенное влияние на состояние здоровья молодого поколения оказывают такие факторы, как снижение физической активности, нарушение режима, неправильное питание и отсутствие соблюдения гигиенических норм.

Дети с органическими речевыми расстройствами часто значительно уступают сверстникам в физическом и психическом развитии. У них могут проявляться повышенная утомляемость, трудности с вниманием, ухудшение вербальной памяти, что затрудняет выполнение

заданий и смену видов деятельности. У детей с общим недоразвитием речи фиксируется уменьшение словарного запаса и нарушения фонетики и грамматики.

Развитие грамматических навыков является ключевым аспектом для формирования речевых умений и успешной адаптации выпускников логопедических групп в общеобразовательных учреждениях. В работах Н. С. Жуковой, В. А. Ковшикова, И. К. Колповской, Р. Е. Левиной, С. Н. Шаховской, Е. М. Мастюковой Н. С. Жуковой и других исследователей подчеркивается, что при аграмматизмах они неправильно используют предложно-падежные конструкции.

Какие ошибки появляются у детей с общим нарушением речи (ОНР) при формировании предложно-падежных конструкций? Несоответствия в их построении

могут проявляться через пропуски или замену одной конструкции другой, неверное использование падежных окончаний у существительных, а также ошибочное применение предлогов и падежных форм.

Причины таких нарушений часто коренятся в трудностях, связанных с ориентацией в пространстве, недостаточно сформированными представлениями о пространственном расположении, а также в проблемах с пониманием значений предлогов.

В своей практической деятельности я учитываю индивидуальные психофизические и возрастные особенности детей и применяю как традиционные, так и современные образовательные методы для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы.

Для развития у детей навыков построения предложно-падежных конструкций я придерживаюсь онтогенетического принципа, начиная с освоения простых предлогов. Далее постепенно вводятся более абстрактные предлоги, с детальным их анализом и работой с соответствующими падежными формами. На подготовительном этапе формируются пространственные восприятие и представление, что служит базой для дальнейшей работы с предложно-падежными конструкциями.

Для развития пространственной ориентации и восприятия своего тела и его частей относительно окружающих предметов и друг друга, организую для детей короткие перерывы в интеллектуальной или практической работе. В эти моменты дети выполняют простые физические упражнения, которые позволяют сменить вид деятельности. Это способствует улучшению их пространственного восприятия и осознанию своего тела, а также помогает усвоить значения предлогов. Краткие паузы развивают внимание, снижают усталость, помогают снять мышечное, нервное и мозговое напряжение, стимулируют кровообращение и мыслительные процессы. Кроме того, такие перерывы повышают интерес детей к занятиям, создают позитивную эмоциональную атмосферу и способствуют развитию навыков восприятия речевых инструкций. Дети учатся запоминать последовательность указаний педагога, который при этом показывает образец правильной структуры предложений с предлогами и падежами. Например: 1. Исходное положение: основная стойка, мяч в обеих руках внизу. Выполнение: Поднять мяч над головой (вверх). Опустить мяч за голову. Вернуться в исходное положение. Поднять мяч перед грудью. Положить мяч на правую (левую) ладонь. 2. Исходное положение: сидя, ноги врозь, мяч на полу. Прокати мяч справа за спину. Выполнение: Из-за спины слева прокатить мяч и положить перед собой. 3. Исходное положение: стоя, ноги врозь. Выполнение: Положить правую руку на правое колено. Положить левую руку на левое колено. Левую руку — за голову. Правую руку за голову. И т.п.

На первом этапе провожу работу, нацеленную на осознание лексических и грамматических значений предлогов как средств, связывающих слова в словосочета-

ниях, используя такие игры как «Солнечный зайчик», «Дежурные», «Прятки». Например, в игре «Солнечный зайчик» водящий с помощью зеркала показывает зайчика, а остальные участники его ищут и говорят, где он находится (зайчик на скамейке, зайчик на стене и т.д.). В игре «Дежурные» воспитанники накрывают на стол, оречевляя свои действия: «Я ставлю на стол чашку (тарелку), кладу на стол ложку, Чашка (тарелка) стоит на столе». Ребёнок, водящий в игре «Прятки», находит спрятавшихся и произносит: «Ваня спрятался за дверью. Таня спряталась под кроватью».

На втором этапе проходит автоматизация применения пространственных предлогов в речи, что помогает усвоить их использование в повседневной практике общения.

Чтобы автоматизировать звуки и отработать предлоги в речи, использую игры с водой. Например, предлагаю детям опустить кораблик в таз и задаю вопросы о его местоположении: «Где кораблик?» или «Куда (откуда) он плывёт?», «К кому (к чему) он подплывает?».

Игры с водой успокаивают детей, делают внимание более устойчивым, развивают тактильную чувствительность как основу «ручного интеллекта», учат ребёнка прислушиваться к своим собственным ощущениям, тормозят фиксацию на своей речи, так как он увлечен действием и игрой, тёплая вода обладает релаксационным действием, а задаваемые педагогом вопросы не вызывают неуверенности и тревоги.

Развивая ориентировку на плоскости, наряду с традиционной работой использую крупотерапию. Например, дети выполняют задания на цветном подносе с крупой по инструкции: «Нарисовать домик. Выложить над дверью узор из гороха. Нарисовать ёлку (дерево). Перед домом нарисовать грядку (клумбу). На клумбе «посадить» цветок». В процессе игры задаю вопросы: «Куда посадил(а) цветок? Где ёлка?» И т.п.

Песочные игры помогают привлечь внимание, повышая мотивацию речевого общения, обогащая эмоциональную жизнь ребенка и упрощая подачу материала. Они делают обучение более интересным и эффективным, отвлекая ребенка от заикливания на дефекте, способствуют развитию грамматических умений, а также улучшают мелкую моторику и тактильно-кинестетическую чувствительность. Игры с песком помогают в освоении базовых навыков произношения и расширяют словарный запас, что в свою очередь содействует формированию связной речи. Играя в песочнице с предметами, воспитанники создают постройки, комментируя свои действия (выгружаю песок из кузова, делаю окно в доме, перед домом сажаю дерево), а при необходимости рисуют схемы предложений с предлогами.

Частичный перенос коррекционных игр и упражнений в песочницу даёт больший воспитательный и образовательный эффект, нежели только стандартные формы обучения. Работа с детьми в песочнице позволяет сделать традиционную методику по развитию грам-



матического строя более интересной, увлекательной и продуктивной.

При работе с детьми над предложениями также использую игровые тренажёры, направленные на развитие целенаправленного выдоха, такие как «Кто за занавеской?», «Колобок», «Путешествие бабочки (или птички)» и «Кораблики». Эти игры помогают не только улучшать дыхательные навыки, но и осваивать смысловые значения слов, а также развивать правильное употребление предлогов в речи.

В ходе выполнения игры «Кто за занавеской?» дети дуют на занавеску, за которой прячется какой-либо персонаж или предмет, что помогает усвоить предлоги «за» и «из-за». Например, они произносят: «За занавеской зайка (ваза). Из-за занавески выглядывает зайка».

При проведении игры «Колобок» ребёнок дует на шарик, чтобы «катить» его по дорожке от разных персонажей (дедушки, бабушки, волка и др.). В перерывах я задаю вопросы, например, «От кого ушёл Колобок? К кому докатился Колобок?», что способствует закреплению предлогов «по», «от», «к», а также помогает развивать речевой выдох и умение строить предложения с предлогами. Аналогичные упражнения проводятся и с игрой «Путешествие бабочки (птички)».

Движения пальцев рук стимулируют деятельность центральной нервной системы, повышают тактильно-двигательную чувствительность и ускоряют развитие детской речи. Поэтому тренировка движений пальцев и кистей рук является важнейшим фактором, стимулирующим развитие речи детей. Перекладывая, перебирая, прокатывая предметы (шарики, мячики Су-Джок, бусинки, семечки, ракушки, мелкие камешки и карандаши), ребята выполняют действия по инструкции, закрепляя значение пространственных предлогов. Такие упражнения способствуют пониманию лексического значения предлогов, формированию навыков и умения образовывать предложно-падежные конструкции и развитию чувства направления в пространстве.






Дети обожают заниматься строительством с помощью разнообразных материалов и конструкторов, таких как






Lego и подобных. Я использую их увлечение для организации индивидуальных занятий, через простые сборки, где дети, следуя устным и графическим инструкциям, закрепляют правильное использование предлогов в рамках лексических тем «дом» и «мебель», «город». Малыши создают различные предметы интерьера, (столы, стулья и кровати) и «макеты» улиц, что помогает им не только запомнить названия элементов, но и развивать мелкую моторику, расширять словарный запас, воображение и двигательный интеллект.

В процессе работы с детьми, имеющими общие нарушения речи, применяю пальчиковые гимнастики, такие как «Много мебели в квартире», «Есть у каждого свой дом» и «Где обедал воробей?». После выполнения гимнастики задаю вопросы, например: «Где размещена мебель? Куда повесили рубашку? На чём мы сидели? Где спали? С кем мы провели время?». Дети отвечают на вопросы и затем озвучивают небольшие слова, которые помогают уточнить расположение предметов.

После этого повторно читаю текст, а ребята выделяют предлоги. Этот этап способствует более глубокой проработке материала и закреплению знаний о структуре предложений.

Для закрепления правильного употребления предлогов в самостоятельной речи существуют различные игры и упражнения. Одна из них — игра «Натюрморт». Цель игры — закрепление умения соотносить пространственные предлоги с их схемой, употреблять в речи предлоги, предложно-падежные конструкции. Для игры используются муляжи (предметы — заместители), карты — инструкции, которые дети должны расшифровать. Предлагаю «прочитать» схемы, и по ним составить натюрморт. Составление натюрморта ребёнок сопровождает пояснением: «Корзину ставлю на стол. Перец кладу перед корзиной. Кукурузу положу между корзиной и кукурузой. Гриб положу за корзину. Яблоко и лимон положу в корзину». Игру можно проводить как с подгруппой детей, в форме соревнования, так и индивидуально. Натюрморт можно составить по разным лексическим темам, сделав инструкции для составления композиции и инструкции.

Предмет	Схема предлога	Предмет
корзина		стол
перец		корзина
кукуруза		корзина перец
гриб		корзина
яблоко лимон		корзина

Предмет	Схема предлога	Предмет
огурец		блюдо
морковь		огурец
капуста		блюдо
слива		морковь
апельсин		капуста

Целью игры «Сыщики» является улучшение навыков соотнесения пространственных предлогов с соответствующими схемами, использование предлогов и предложно-падежных конструкций в устной речи. Карты-схемы могут быть созданы на различные темы с разнообразными предметами, как изображенными на схемах, так и теми, которые необходимо обнаружить. Перед началом игры размещаю предметы в соответствии со схемами. Предлагаю детям стать детективами и помочь найти спрятанные предметы, используя схемы в качестве подсказок. Каждый ребенок получает свою схему, находит предмет и сообщает, где он был обнаружен.

В своей работе по формированию, развитию и закреплению умений строить предложно-падежные конструкции так же применяю знакомство детей со стихами, сказками, рассказами.

При обучении детей предлогам «на» и «под», акцентируя внимание на их значениях, использую стихотворение Андрея Усачёва «Бутерброд и предлоги». Для более глубокого усвоения материала советую родителям готовить бутерброды вместе с детьми и обсуждать, что располагается на их поверхности, а что находится под ней.

Для повышения интереса к занятиям применяю пособия на основе сказок «Теремок», «Репка» и рассказа Л. Ф. Воронковой «Маша-растеряша». Яркие и визуально привлекательные материалы стимулируют мотивацию у воспитанников. Дошкольники отвечают на вопросы: «Кто живёт в теремочке? Кто выглядывает из окошка? Кто стоит за кем? Где чулки (платье, башмачки) Маши?». При пересказе русской народной сказки «Репка» дети тренируются в использовании существительных в творительном падеже и закрепляют знание предлога «за».

В процессе обучения грамоте, разгадываем с детьми ребусы с применением схем предлогов. Эти задания помогают закрепить значение предлогов, соотносить пространственные предлоги с соответствующими схемами. Например: Схема предлога «под» и «нос» (поднос); схема

предлога «к» и схема предлога «от» (кот); в букве «А» схема предлога «за» (ваза) и т.п.

Предлог является объектом постоянного внимания детей и их активной умственной деятельности, что создает основу для понимания его синтаксической роли в различных речевых высказываниях (словосочетаниях, предложениях, текстах). Для этого рекомендую воспитателям закрепление предлогов не только в непрерывной образовательной деятельности, но и в процессе режимных моментов, на прогулке.

Одним из ключевых аспектов, способствующих развитию навыков формирования предложно-падежных структур, является сотрудничество логопеда с родителями. В связи с этим для родителей были организованы консультации, подготовлены информационные буклеты, а также презентации на темы: «Зоопарк», «Солнышко и тучка», «На морском дне», «Кто спрятался?». Благодаря этим материалам, родителям легче в понимании того, как они могут помочь своим детям в освоении языковых конструкций.

Важно помнить, что позитивная поддержка и похвала, даже за небольшие достижения, создают благоприятную атмосферу и мотивируют ребенка на дальнейшее обучение.

В результате целенаправленной коррекции и внедрения современных образовательных технологий, к окончанию учебного года у детей наблюдаются значимые улучшения в навыках пространственной ориентировки, а также в понимании и освоении предложно-падежных конструкций. Также отмечается рост личностного, интеллектуального и речевого развития, а слуховое внимание и память становятся более эффективными. При этом снижается уровень стрессовых перегрузок, что, в свою очередь, способствует повышению интереса к занятиям. Эффективность коррекционной работы по преодолению речевых нарушений достигается благодаря комплексному воздействию на организм ребенка, что в будущем становится положительным фактором для успешного обучения воспитанников в школе.

#### Литература:

1. Волкова Л.С., Шаховская С. Н. Логопедия [Текст] / Л. С. Волковой — М.: ВЛАДОС, 2003.-364 с.
2. Мастюкова Е. М. М-32 Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 304 с
3. Рудакова Н. П., Формирование предлогов в речевой практике детей с общим недоразвитием речи. Логопед-Сфера <http://logoped-sfera.ru/formirovanie-predlogov-v-rechevoj-praktike-detej-s-obshhim-nedorazvitiem-rechi>
4. Филичева, Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 224 с.

## Духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста

Кузнецова Вера Владимировна, воспитатель  
МОУ «СОШ № 3» г. Подольска, дошкольное отделение (Московская обл.)

Нет в России человека, которого не заботило бы будущее подрастающего поколения. А будущее зависит от нас, взрослых, от того, что мы сможем дать детям, чему мы их научим, и какие примеры им подарим.

Задачи воспитания духовно — нравственной культуры детей являются в настоящее время наиболее актуальной задачей системы дошкольного образования. Это объясняется введением в действие нового документа, такого как Федеральная образовательная программа дошкольного образования.

Из глубины седых веков ведет свою историю наш удивительный народ. На глубоком и прочном основании, которое сложилось из духовных и нравственных ценностей, зиждется сила и мощь нашей страны, формирующаяся в неразрывной связи истории Российского государства и истории Русской Православной Церкви. Народ труженик возводил города, строил храмы, создавал памятники письменности. В трудах и нравственных исканиях складывались культурные традиции народа и бережно передавались подрастающему поколению. Среди наиболее значимых уроков для каждого можно, без сомнения, назвать приверженность семейным устоям, почитание Бога, любовь к ближним, помощь слабым, милосердие. Эти уроки могут стать стимулом для размышления ребят «Как жить?», «Каким быть?». Выше уже были затронуты культурные традиции нашего народа, но нельзя забывать и о ценностях жизни граждан России, а также о том, как они проявляются в духовном, историческом и культурном развитии страны. К числу базовых ценностей относятся: жизнь, любовь к Родине, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, любовь к ближнему, жертвенность, семья, высокие нравственные идеалы, созидательный труд, духовность, вера, коллективизм, взаимопомощь, милосердие, историческая память, преемственность и благодарность предшествующим поколениям.

Поэтому, основными задачами педагогической работы по развитию духовно — нравственной культуры личности считаем:

Стимулирование желания быть хорошим, развитие «гармонии мысли и поведения» (В. А. Сухомлинский).

Утверждение себя в добре — в учебе, в работе, в общении, в добрых делах, в отношениях к Родине и ее святыням, к традиционным ценностям, формирование на этой основе чувства ответственности;

Постановка нравственного идеала на жизненных примерах благочестия, подвигов великих людей России, ее святых и героев.

Развитие навыков самопознания на основе духовно-нравственных ценностей.

Возможными результатами работы, вне зависимости от национальности, конфессиональной принадлежности и места проживания ребенка, являются:

- понимание и положительная оценка нравственных качеств честности, личной полезности для Родины, ответственности за выполнение нравственных норм;
- понимание смысла добра и зла как выполнения или нарушения моральных нормативов;
- развитие качества благодарения нашим предкам за жизнь, сохраненную красоту Родины, ее святынь;
- развитие понимания значения традиционных ценностей семьи в жизни человека и общества;
- развитие навыков нравственного выбора.

Формы и способы передачи материала дошкольникам по духовно — нравственному развитию весьма разнообразны: это и организованная образовательная деятельность, и этические беседы, и праздники. Они могут носить вариативный характер в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Но всегда — это беседа, обсуждение по рассказу, работа с тематическими карточками со словами по теме (найти общее и различное), работа с текстами пословиц и стихотворений, тематический рисунок, исследовательская и проектная деятельность, ответы на вопросы по теме беседы, работа с разрезными картинками, игра, виртуальные экскурсии, сочинение сказки, маршруты духовного краеведения «Отечество — святыне и исторические места», творческая работа, рисование, инсценировка.

Основные педагогические технологии, используемые в разных формах работы — это проблемное обсуждение этических вопросов, а также проектная деятельность. Педагогом используется комплекс традиционных и инновационных технологий: словесные, наглядные, практические методы: проблемная беседа, рассказ, таблицы, плакаты, карточки, иллюстрации, проекты, творческие работы, дополненные современными средствами ИКТ.

Задачи духовно — нравственного воспитания не могут быть полностью решены только в рамках проведения занятий или бесед. Для этого требуется практическая реализация полученных знаний в добрых делах: служение на пользу Родины — сохранение ее святынь, поиск героев, помощь близким и далеким людям, забота о семье, защита красоты окружающего мира, волонтерская работа. Такое направление работы является важной стороной работы отечественной педагогической системы образования. Его возрождение на современном этапе с учетом традиций и ценностей духовно — нравственной культуры может быть охарактеризовано как «Доброделание».

Хочется подробнее остановиться на опыте проведения православных праздников в дошкольной организации.

Обычно, праздник является итоговым мероприятием образовательной и воспитательной педагогической деятельности. Православные праздники имеют свой особый смысл, они объединяют, греют нас светом Христовым и радостью жизни. Эти праздники, обладают особой привлекательностью и притягательностью, так как в основе их лежит русский дух. Активными участниками праздников становится весь коллектив детского сада: педагоги, воспитанники и родители. Для проведения праздников подбирается материал, так, чтобы наполнить досуг ребёнка радостью и смехом.

Технология подготовки православных праздников включает несколько этапов работы:

Подбор литературы и информационное обеспечение, разработка сценария — один из наиболее важных компонентов при подготовке к празднику, от него зависит насколько содержательным будет мероприятие. Для этого используются ресурсы Интернет. Очень интересны и доступны детям рассказы детской странички газеты «Вера» — детский раздел «Колокольчик», журналов «Духовно-нравственное воспитание», «Православная радуга», «Свечечка»

Подготовка наглядных материалов — заключается в подборе атрибутов православного праздника, это могут быть сюжетные картины по теме, цветные ленты, репродукции икон и изображения святых.

Творческие выставки и конкурсы рисунков, поделок, рассказов — перед Рождеством это может быть Рождественский вернисаж, на Пасху оформляется выставка поделок пасхальных яиц, ко Дню славянской письменности и культуры — выставка книг — самоделок и т.д.

Структура каждого праздника подчинена установленным правилам и традициям:

Целеполагание. Цель проведения праздника, как правило, направлена на создание праздничного радостного настроения, формирование основ православной культуры, духовных и нравственных ценностей.

Формулировка задач определяется в зависимости от содержания праздника, возрастных особенностей детей, возникших интересов, накопленных знаний, запросов и потребностей участников образовательного процесса.

Место проведения (групповая комната, музыкальный зал, участки детского сада).

При организации православных праздников коллектив ставит перед собой следующие задачи духовно-нравственного воспитания:

- познакомить детей с основными нравственными правилами, по которым должен жить каждый человек: быть добрым, верным, любящим, честным.

- воспитывать любовь к ближнему, к своим родителям, детскому саду, своему родному городу, Отечеству.

- помочь родителям осознать ответственность за воспитание детей, сохранение традиций православного семейного воспитания, через которые передаются нравственные и духовные ценности и обычаи, созданные предками.

- познакомить детей и родителей с главными праздниками Русской Православной Церкви, историей их, традициями.

Руководствуемся следующими педагогическими принципами:

- высокие требования к профессионализму педагога, прежде всего к себе;

- искреннее, чуткое отношение к детям;

- наполнение духовно-нравственным содержанием всего процесса обучения, всех форм организации, в том числе праздников;

- формирование целостной картины мира с опорой на имеющийся детский опыт;

- закрепление, обобщение, систематизация полученной информации;

- непрерывность и преемственность воспитания в семье и в детском саду;

- положительная окраска любой, деятельности которой мы занимаемся с детьми, особенно праздников и развлечений.

Любим и не забываем для детей праздник Рождества Христова. Он имеет в нашем дошкольном отделении особые давние традиции: обязательно оформляется Рождественский вернисаж, проводятся беседы с детьми, и заканчиваются все мероприятия праздниками «Рождественские посиделки» и «Веселись ребятки! Наступили святки!»

Еще один праздник, который мы организуем вместе с детьми — Пасха. При подготовке проводится серия бесед о том, как православные люди готовятся к нему, рассказывается, что такое Великий пост, о страданиях Иисуса Христа, о великой радости людей в День Воскресения. Дети и родители участвуют в выставке яиц «Пасхальная радость». Праздник производит яркое впечатление, как на детей, так и на взрослых, так как полон общей радости и ощущения чуда.

Неделю славянской письменности и культуры мы отмечаем в мае. В эти дни с ребятами проводится виртуальная экскурсия в историю книгоиздания на Руси, оформляется тематическая книжная выставка «Воскресла в сказках старина» в групповой комнате, проводится занятие «Путешествие азбуки по России» и экскурсия в детскую библиотеку, педагогами, детьми и родителями изготавливаются рукописные книги — самоделки.

Еще один праздник, который проводится в июне — День Святой Троицы. Педагоги готовят фольклорный праздник «Троица», в группах с ребятами проводится беседа «Троица. Березка — символ праздника», дети выполняют аппликацию из ниток и бумаги «Белая березка».

Совсем недавно появился новый православный праздник День семьи, любви и верности. За неделю перед основным мероприятием происходит подготовка буклетов для родителей «Семья — очаг любви и верности», беседа «Семья, это значит мы вместе», фотовыставка «Загляните в семейный альбом», и, как итог, музыкальный праздник «Когда семья вместе — так и душа на месте».



В дошкольном отделении накоплен богатый педагогический опыт работы по духовно-нравственному воспитанию.

Результатом работы можно считать возросшую активность педагогов, детей и родителей в организации и проведении православных праздников. Педагоги всегда первые помощники в подборе материалов к празднику, оформлении зала, изготовлении костюмов, а дети и родители — активные исполнители ролей, участники выставок и конкурсов.

#### Литература:

1. Бондаренко Э.О. Праздники христианской Руси.— Калининград: Калининградское книжное издательство, 1993.— 415 с.
2. Гаврилова И.Г. Истоки русской народной культуры в детском саду.— Санкт-Петербург: «Детство-Пресс», 2008 г.— 320 с.
3. Ищук В. В., Нагибина М. И. Народные праздники.— Ярославль: Академия развития, 2000 г.— 213 с.
4. Круг светлых дней: Православный народный календарь.— М.: Радуга, 1992.— 350 с.
5. Православный церковный календарь.— СПб.: Издание СПб митрополии, 1993 г.— 158 с.
6. Рождество: забытые обряды и обычаи.— Интерпресс, 1991.— 20 с.
7. Чудо рождественской ночи.— СПб.: Худ. лит-ра, 1993.— 700 с.
8. Шмаков С. А. Нетрадиционные праздники в школе.— М.: Новая школа, 1997.— 153 с.
9. Шевченко Л. Л. Духовно — нравственная культура. Добрый мир. Православная культура для малышей. Хрестоматия.— М.: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2023.— 176 с.

В заключение хочется добавить слова К. Д. Ушинского: «Для ребенка Светлый праздник Пасха и весна, Рождество и зима, Спас и спелые плоды, Троица и зеленые березки сливаются в одно могучее впечатление свежее и полное жизни. Первое знакомство с евангельскими событиями всего удобнее совместить с объяснением предстоящих праздников. Здесь и церковная служба, и рассказ матери, и праздничное чувство ребенка — все соединяется, чтобы оживить то или иное событие».

## Обучение подростков кибербезопасности и этике поведения в сети: формирование гражданской идентичности

Ленкова Татьяна Ивановна, воспитатель учебного курса  
Ставропольское президентское кадетское училище

*В современном мире, где интернет играет огромную роль в жизни подростков, вопросы кибербезопасности приобретают особую актуальность. В этой статье мы рассмотрим значение кибербезопасности для подростков и этики поведения в сети.*

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, этика поведения, подросток, сеть, обучение.

Современное общество стало настолько проникнуто цифровыми технологиями, что понимание кибербезопасности и этики поведения в сети стало неотъемлемой частью гражданской идентичности. Гражданская идентичность — концепция, которая определяет, какие чувства и привязанности испытывает человек к своей стране, культуре и политической системе. Это чувство принадлежности к нации и уважение к её истории, обычаям и законам. Обучение подростков этике взаимоотношений в онлайн-пространстве становится необходимостью и играет ключевую роль в их повседневной жизни. Рассмотрим, как обучение кибербезопасности и этике в сети способствует формированию гражданского самосознания у подрастающего поколения.

Кибербезопасность — это комплекс мер, направленных на защиту компьютеров, серверов, мобильных устройств, сетей и данных от атак злоумышленников. Её цель — обеспечить безопасность пользователей и их компьютерных систем. Самостоятельное участие в цифровом мире молодого поколения ставит перед ними ряд рисков. В качестве угроз психологической безопасности и социализации в Сети отечественные исследователи выделяют интернет-зависимость, столкновение с недостоверной и навязчивой информацией, нарушение прав человека, изоляцию и потерю «Я», проблемы формирования идентичности, вред физическому здоровью, девальвацию моральных ценностей, снижение культурных стандартов, традиционные коммуникационные формы, переходы и ограничения,

а также негативные социальные последствия. Таким образом подросток ненавязчиво подвергается различным видам опасности в сети, что приводит к негативным последствиям. Рассмотрим некоторые из них.

Опасности онлайн-пространства:

1. Кибербуллинг — это травля в цифровом пространстве, то есть в интернете. Это касается оскорблений, неприятных шуток, размещения личной информации и угроз в сообщениях и комментариях. Подобная ситуация может затронуть кого угодно, а агрессором может стать человек, которому скучно. Кибербуллинг появляется через обмен мгновенными сообщениями, электронную почту, социальные сети и мобильные телефоны. Он характеризуется анонимностью и используется многими людьми. Форм онлайн-травли достаточно много, но вот примеры основных:

- клевета — это преднамеренное распространение ложной информации, которая наносит ущерб чести и достоинству другого человека;

- отчуждение — это прекращение близких отношений между кем-либо. Исключение же из группы воспринимается как социальная смерть. Чем больше человек исключён из взаимодействия, тем хуже он себя чувствует и тем ниже становится его самооценка;

- флейминг — это, взаимный троллинг (высмеивание при помощи оскорблений), где основным и едва ли не единственным приёмом является переход на личности;

- хеппислепинг — это жестокое избиение жертвы в присутствии большого количества свидетелей, которые пытаются задокументировать происходящее, снимая всё на камеру мобильного телефона. Цель — опубликовать отснятый материал в интернете и получить ложное чувство славы.

2. Пропаганда различных видов агрессии. Злоумышленникам удается легко манипулировать подростками, используя их беспомощность. На сайтах, которые находятся в интернете, можно встретить призывы к насилию и его проявлениям. Также размещаются видеоролики с сценами насилия и убийства. Содержащийся в нем контент является шокирующим и может нанести психологическую травму ребенку, что может отразиться впоследствии на его здоровье.

3. Социальные сети. Опасность использования социальных сетей заключается в том, что незнакомцы могут выдать себя за друзей детей, заслужить их доверие, а затем втянуть их в незаконные действия. Даже взрослые иногда не способны распознать преступников, не говоря уже о детях. Ребенок считает хорошими тех, кто соглашается с его мнением, желаниями и увлечениями. Злоумышленник может запросить финансовую помощь у ребенка, оправдывая это крайне трудным положением.

4. Нецензурная лексика, вульгарные выражения, грубые высказывания. В сети практически нет цензуры, из-за этого в процессе общения на различных форумах и в социальных сетях дети могут услышать мат, грубые

шутки и вульгарное обращение. Впитывая новую информацию, ребенок легко может научиться непристойным фразам и шуткам, начнет дерзить взрослым.

Обучение кибербезопасности позволяет молодому поколению осознать эти опасности и научиться действовать ответственно и безопасно в интернете. Поэтому в образовательных учреждениях на разных ступенях обучения в рамках тематических классных часов или внеурочной деятельности проведение мероприятий, направленных на расширение и систематизацию знаний воспитанников, занимает важное место. Знание основных принципов кибербезопасности помогает защитить свою конфиденциальность, личные данные и предотвратить возможные негативные последствия.

В дополнение к безопасности, важно также учить подростков этике поведения в интернете. Основные принципы уважения, толерантности, этического общения и отношений как нельзя более актуальны в виртуальном пространстве. Ведь каждое слово, каждый пост, каждое действие онлайн имеют свое значение и могут негативно или позитивно отразиться как на других пользователях, так и на самом участнике сети. Обучение этой этике помогает формировать ответственное и уважительное отношение к окружающим людям в онлайн-среде.

Знание и понимание кибербезопасности и этики поведения в сети способствуют развитию критического мышления, самодисциплины, эмпатии и социальной компетентности. Эти навыки и ценности необходимы для успешного общения и взаимодействия в цифровом обществе, а также способствуют формированию гражданской идентичности. Подростки, осознавая свою ответственность и влияние в онлайн-среде, начинают чувствовать себя частью общества, где каждый член имеет свои права и обязанности перед другими.

Обучение кибербезопасности и сетевой этике помогает формировать гражданское самосознание у подрастающего поколения, потому что оно:

- обучает подростков распознавать опасности онлайн-мира, мошеннические схемы и формировать навыки безопасного поведения в цифровой среде;

- объясняет важность защиты личной информации, создания надёжных паролей и правильного реагирования на угрозы;

- акцентирует внимание на понятиях цифровых следов и цифровой этики, учит осознавать долгосрочные последствия своих действий в интернете;

- обучает подростков различать достоверную и недостоверную информацию, отличать правдивые источники от мошеннических;

- формирует критическое мышление и способность анализировать информацию, что помогает молодым людям принимать обоснованные решения в интернете.

Педагоги и родители имеют важную роль в этом процессе, поддерживая и направляя детей на пути к формированию сознательных и ответственных граждан современного общества.

## Литература:

1. Гражданское общество.— Текст: электронный // Моё обучение: [сайт].— URL: [https://lk.99ballov.ru/wiki/social/Grazhdanskoe\\_obshchestvo](https://lk.99ballov.ru/wiki/social/Grazhdanskoe_obshchestvo) (дата обращения: 16.07.2024)
2. Гражданская идентичность.— Текст: электронный // Знание.Вики: [сайт].— URL: [https://znanierussia.ru/articles/Гражданская\\_идентичность](https://znanierussia.ru/articles/Гражданская_идентичность) (дата обращения: 18.07.2024)
3. Годик Ю. О. Угрозы и риски безопасности детской и подростковой интернет-аудитории / Ю. О. Годик.— Текст: электронный // Вестник Московского университета: [сайт].— URL: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2011/6/ugrozy-i-riski-bezopasnosti-detskoj-i-podrostkovoy-internet-auditorii/> (дата обращения: 20.07.2024)
4. «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 N63-ФЗ (ред. от 12.06.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.07.2024).— Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт].— URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/8a73d26dba7976d6c43cc94aa1515368fef256f0/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/8a73d26dba7976d6c43cc94aa1515368fef256f0/) (дата обращения: 16.07.2024)

## Сказкотерапия как средство развития эмоционально-волевой сферы у детей дошкольного возраста

Плотникова Алина Николаевна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 38 комбинированного вида» Кировского района г. Казани

*В данной статье автор рассматривает, как сказкотерапия способствует развитию эмоционально-волевой сферы, таких ее компонентов, как самоосознание, саморегуляция, мотивация и социализация. Процесс пересказа и создания собственных сказок помогает детям глубже осознавать свои эмоции и учиться их контролировать. В статье также обсуждаются различные техники сказкотерапии, используемые специалистами для укрепления доверия между взрослым и ребенком и развития навыков самовыражения и сотрудничества.*

**Ключевые слова:** сказка, сказкотерапия, эмоционально-волевая сфера, эмоциональное развитие, самоосознание, саморегуляция, мотивация, социализация, психологическая терапия, развитие ребенка.

Сказкотерапия в детском саду — это метод психотерапевтической и педагогической работы, который используется для решения разнообразных задач, связанных с эмоциональным и социальным развитием детей. Основана на использовании сказок, рассказывания историй и других форм художественной литературы, сказкотерапия помогает детям понять и пережить различные ситуации, освоить новые навыки и справиться с внутренними конфликтами.

Сказки издавна играли важную роль в жизни детей. Через сказочные сюжеты они разбираются в мире, учатся различать добро и зло, а также понимать свои эмоции. Педагоги и психологи отмечают, что сказкотерапия помогает детям выражать и понимать свои чувства: «Сказки являются мощным инструментом для развития эмоциональной сферы детей, так как они позволяют прожить и осмыслить сложные чувства через образы и сюжеты» [1].

Эмоционально-волевая сфера включает в себя такие компоненты, как самоосознание, саморегуляция, мотивация и социализация. Сказкотерапия способствует развитию этих аспектов за счет работы с символами и метафорами. В ходе занятий дети не только слушают, но и пересказывают сказки, придумывают собственные истории, что помогает им более глубоко осознавать свои чув-

ства: «Работа с символами в сказке позволяет детям безопасно исследовать свои страхи, тревоги и радости» [2].

Сказкотерапия также развивает волевые качества, такие как терпение, настойчивость и самоконтроль. В процессе создания и обсуждения сказок дети учатся преодолевать трудности, контролировать свое поведение и достигать поставленных целей. «Создание собственной сказки помогает детям научиться ставить задачи и добиваться их выполнения, что способствует развитию волевой регуляции» [3].

Психологи и педагоги используют различные техники сказкотерапии для развития эмоционально-волевой сферы детей:

Чтение и обсуждение сказок: педагог или психолог читает детям сказки и затем обсуждает с ними основные темы и поведение персонажей.

Создание собственных сказок: дети могут придумать свои собственные истории, что помогает им лучше понять свои чувства и переживания.

Рольевые игры: дети разыгрывают сцены из сказок, что позволяет им проживать различные ситуации и учиться справляться с трудностями.

Рисование и творчество: после прочтения сказки дети могут рисовать иллюстрации или создавать поделки по мотивам истории.

Например, совместное создание сказки, когда взрослый и ребенок по очереди дополняют сюжет. «Совместное сказкотворчество укрепляет доверие между взрослым и ребенком, а также развивает навыки самовыражения и сотрудничества» [4].

Из опыта работы, в нашем детском саду мы внедрили программу сказкотерапии для детей 4–6 лет, чтобы способствовать развитию их эмоциональной и волевой сферы. Одним из наиболее успешных занятий стала работа со сказкой «Колобок». Целью нашего занятия было: развитие уверенности в себе, умения справляться со страхами, а также обучение навыкам саморегуляции.

Сначала мы собрались в круг и поговорили о чувствах и эмоциях. Мы обсудили, что иногда мы можем испытывать страх или неуверенность, и это нормально. Детям было разрешено поделиться своими страхами или ситуациями, в которых они чувствовали себя неуверенно.

Далее прочитали детям сказку «Колобок». Во время чтения мы делали паузы и обсуждали поведение героев, их эмоции и возможные чувства. Например, когда Колобок убегает от Лисы, мы задавали вопросы: «Как вы думаете, что чувствует Колобок? Может быть, он боится?»

После чтения сказки мы предложили детям разыграть небольшие театрализованные сценки. Каждый ребенок мог выбрать себе роль: Колобок, Лиса, Заяц и т.д. Такой подход позволил детям прожить различные эмоции через игру, помогая осознать их и научиться ими владеть.

После инсценировки дети получили листы бумаги и краски. Их задача была нарисовать, что они чувствовали, играя свою роль. Эти рисунки помогли детям визуализировать свои эмоции и лучше понять их.

В завершение занятия мы вернулись в круг и обсудили рисунки. Дети делились своими впечатлениями и ощущениями. Задавались вопросы такие как: «Что ты чувствовал, когда был Колобком?», «Какие страхи тебе удалось преодолеть?», «Чему научила тебя сказка?».

В результате, дети стали более открытыми в выражении своих эмоций. Инсценировка помогла некоторым детям справиться с тревожностью и страхами. Навыки саморегуляции улучшились, так как дети научились проживать и осознавать свои эмоции через игру.

Этот опыт показал, что сказкотерапия может быть мощным инструментом в развитии эмоционально-волевой сферы дошкольников, помогая им учиться понимать свои эмоции и справляться с ними в безопасной и поддерживающей среде.

В заключении, развитие эмоционально-волевой сферы является одним из ключевых аспектов подготовки детей к школе и дальнейшей жизни. Сказкотерапия предоставляет уникальные возможности для развития этих качеств в безопасной и увлекательной форме. «Сказка является мощным инструментом в руках педагога, который помогает ребенку расти эмпатичным, волевым и социально адаптированным».

#### Литература:

1. Бруно Беттельхейм О пользе волшебства. Смысл и значение волшебных сказок [Текст] / Бруно Беттельхейм. — 2019. — 464 с.
2. Большунова, Н. Я. Место сказки в дошкольном образовании [Текст] / Н. Я. Большунова // Вопросы психологии. — 2004. — № 4. — С. 13–26.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Формы и методы работы со сказками [Текст] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. — СПб.: Речь, 2011–240 с.
4. Эльконинова, Л. И. Роль сказки в психическом развитии дошкольников [Текст] / Л. И. Эльконинова // Мир психологии, 1998. — № 3. — С. 42.

## Особенности организации логопедической работы с детьми старшей и подготовительной групп в детском саду

Попкова Наталья Александровна, учитель-логопед  
МКДОУ «Сухобузимский детский сад № 1» (Красноярский край)

*В статье освещаются основные особенности организации логопедической работы с воспитанниками детских садов, в которых нет специальных групп компенсирующей направленности. На основе многолетней практики и материалов научных публикаций современных авторов охарактеризованы следующие особенности организации логопедической помощи детям с речевыми нарушениями: узкая направленность задач, стоящих перед учителем-логопедом, регламентированность отбора контингента, ярко выраженная ориентация на индивидуальный подход, тесная содержательная связь логопедической работы с работой по развитию речи в рамках реализации основной образовательной программы, необходимость вовлечения в коррекционно-развивающую работу всех взрослых участников образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** логопедическая работа, учитель-логопед, речевые нарушения, детский сад, развитие.



Современный этап развития системы дошкольного образования в нашей стране характеризуется ярко выраженной нацеленностью на обеспечение равных возможностей. Инклюзивный подход к реализации целей и задач дошкольного образования, среди прочего, находит своё отражение в кадровых преобразованиях, а именно: в детских садах увеличивается количество специалистов узкого профиля, призванных оказывать специфическую помощь детям, имеющим различные нарушения в развитии, затрудняющие получение ими дошкольного образования. К числу таких специалистов относятся учителя-логопеды, увеличение численности которых в штате дошкольных образовательных организаций объясняется объективной проблемой непрерывного увеличения доли дошкольников, имеющих нарушения в речевом развитии различного происхождения.

Содержание логопедической помощи детям с различными нарушениями в речевом развитии подробно описано во множестве литературных источников, имеется широкое разнообразие практических пособий, и в этом плане работа учителя-логопеда в детском саду не представляет сложностей. Вместе с тем, на практике многим учителям-логопедам доводится сталкиваться с существенной проблемой организационно-методического характера, в особенности, на начальном этапе своей профессиональной деятельности в детских садах. Это проблема определения границ своей компетенции, источником которой является несовпадение ожиданий взрослых участников образовательного процесса (родителей воспитанников, воспитателей групп, администрации дошкольной образовательной организации) с объективными возможностями специалиста. Речь в данном случае идёт о том, что появление новой или дополнительной штатной единицы учителя-логопеда в детском саду обычно связано с ожиданием от специалиста родителями и педагогами полного охвата всех детей с нарушениями в речевом развитии, интенсивной работы со всеми детьми этой категории, в то время как в действительности логопедическая работа в обычном, не специализированном (речевом) детском саду, в котором не предусмотрено создание речевых групп, имеет целый ряд ограничений, которые учителю-логопеду необходимо обозначить сразу, во избежание недопонимания и попыток завесить объёмы его работы искусственным путём.

В этой связи целью настоящей статьи является освещение вопроса об особенностях организации логопедической работы с воспитанниками детских садов комбинированного типа, реализующих инклюзивный подход без речевой специализации образовательной организации. Представленный в статье материал основан на многолетнем личном опыте работы учителем-логопедом в детском саду и материалах публикаций современных авторов, в которых учтена специфика современного контингента воспитанников детских садов [5; 64 8], последние достижения в области теории и методики логопедической работы с дошкольниками в диагностическом [3; 4; 9], кор-

рекционно-развивающем [5; 6; 9] и профилактическом [7; 9] направлениях, организационные аспекты интегрированного подхода к преодолению речевых нарушений у дошкольников [1; 2; 10].

Первая особенность организации логопедической работы с воспитанниками детского сада связана с такой формальной характеристикой деятельности учителя-логопеда, как его профессиональный статус, и этот момент очень важен, в первую очередь, для начинающих специалистов (выпускников ВУЗов и переквалифицировавшихся педагогов). В отличие от воспитателя, учитель-логопед является специалистом узкого профиля, поэтому в его должностные обязанности не входит осуществление работы по речевому развитию всех детей. Речевое развитие, так же, как познавательное и другие направления, является частью основной общеобразовательной программы, и реализация этого направления — сфера деятельности воспитателя. Учитель-логопед может лишь оказывать воспитателям посильную помощь в подборе интересных и полезных материалов для проведения регулярных фронтальных занятий по речевому развитию и профилактике нарушений в речевом развитии воспитанников. Другими словами, в должностные обязанности учителя-логопеда входит только работа с детьми, имеющими подтверждённую соответствующим обследованием речевую патологию.

Вторая особенность организации логопедической работы с воспитанниками детского сада — это отбор контингента для оказания логопедической помощи. Основанием для оказания ребёнку специализированной помощи учителем-логопедом в детском саду является заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Прохождение ПМПК, в свою очередь, рекомендуется специалистами узкого профиля после проведения частных обследований по запросам родителей детей и воспитателей (с согласия родителей/законных представителей ребёнка), а также по самозапросу специалистов узкого профиля, в том числе, учителя-логопеда (так же с согласия родителей/законных представителей ребёнка). В последнем случае речь идёт о том, что при поступлении ребёнка в детский сад заводится отдельная медицинская карта, в которую вносятся анамнестические данные из основной карты, оформленной в поликлинике по месту жительства ребёнка, и с которой в обязательном порядке знакомятся все педагоги, которым предстоит работать с группой вновь поступивших детей. При наличии у ребёнка зафиксированного в медицинской карте неврологического статуса, в соответствии с которым он состоит на учёте у детского невролога, или отдельных тревожных признаков пренатального и постнатального, раннего развития (трудное течение беременности, родовая травма, острые инфекционные заболевания в раннем возрасте и т.д.), учителем-логопедом инициируется проведение первичной диагностики речевого развития ребёнка для определения его актуального состояния и возможных нарушений.

Первичная экспресс-диагностика речевого развития детей может проводиться не выборочно, а в сплошном порядке, однако для таких мероприятий дошкольная образовательная организация должна обладать соответствующими кадровыми и материально-техническими ресурсами, что встречается довольно редко, так как высокая ресурсная обеспеченность, как правило, присуща детским садам, имеющим определённую специализацию, и тем, в которых в установленном законодательством порядке организована работа групп компенсирующей направленности.

Логопедическая работа в детском саду проводится с дошкольниками, у которых выявлены фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) и общее недоразвитие речи (ОНР). В отношении ОНР следует отметить, что это нарушение в речевом развитии имеет четыре уровня, и в условиях обычного детского сада, без групп компенсирующей направленности, логопед может осуществлять профессиональную помощь детям с III и IV уровнями ОНР, так как I и II уровни относятся к тяжёлым нарушениям речи, сочетающимся с иными патологиями психофизиологического развития, требующими комплексной коррекции в специальных условиях. Учителю-логопеду нередко приходится работать и с детьми с задержкой психического развития, у которых нарушения в речевом развитии имеют вторичный характер.

Ещё одной особенностью контингента воспитанников, которым показана помощь учителя-логопеда, — это их возраст. Коррекционно-развивающая логопедическая работа в неспециализированных детских садах осуществляется в старших и подготовительных группах, что объясняется, в первую очередь, возрастными закономерностями развития артикуляционного аппарата ребёнка и созревания тех структур головного мозга, которые отвечают за речемыслительную деятельность. В более раннем возрасте может осуществляться наблюдение за речевой активностью детей в целях раннего выявления первичных признаков возможных сложных психофизиологических патологий или социально-коммуникативной депривации, которая может оказывать очень существенное воздействие на речевое развитие ребёнка в будущем.

Заключение ПМПК, в котором содержится не только точный логопедический диагноз, но и сведения об особенностях развития познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер ребёнка, выявленных педагогом-психологом, специфике его социальной ситуации развития, описанной воспитателем группы, является основанием для разработки коррекционно-развивающей программы или индивидуального образовательного маршрута. Планируя логопедические занятия (содержание, продолжительность и частоту проведения), учитель-логопед имеет возможность рационально планировать режим их проведения, объединяя детей со сходными потребностями в пары и микрогруппы.

Индивидуальная работа учителя-логопеда с детьми направлена, в первую очередь, на коррекцию нарушенного

звукопроизношения, формирование и закрепление правильных артикуляционных укладов. Она может проводиться ежедневно, но не менее трёх раз в неделю.

Парная и микрогрупповая работа предназначена, по большей части, на развитие фонематических процессов, освоение лексико-грамматического строя речи, развитие связной речи. Такие занятия проводятся 2–3 раза в неделю.

Ввиду того, что речевое развитие неразрывно связано с развитием мыслительной деятельности и функционированием сенсорных систем организма, обязательным элементом содержания каждого логопедического занятия является выполнение разнообразных упражнений на тренировку сенсорной сферы и активизацию познавательных процессов (восприятия, мышления, внимания, памяти).

Среди особенностей логопедической работы с детьми старшей и подготовительной групп детского сада следует назвать и её содержательную связь с основной образовательной программой — отбор содержания занятий выстраивается на основе лексических тем, которые согласуются между собой в разделе «Речевое развитие» основной образовательной программы и в примерных логопедических программах. Это обеспечивает единство коррекционно-развивающего воздействия, содействует лучшему усвоению и закреплению осваиваемых детьми умений и навыков.

И, наконец, ещё одна особенность организации логопедической работы в детском саду — это комплексный подход к её осуществлению, предполагающий не только тесное взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями и педагогом-психологом, но и активное вовлечение родителей воспитанников в процесс преодоления детьми речевых нарушений. Для этих целей плановой программой учителя-логопеда предусмотрено еженедельное выделение времени на индивидуальные и групповые консультации с родителями воспитанников, посещающих логопедические занятия. Особое внимание хотелось бы обратить на то, что участие родителей в работе по устранению речевых нарушений у их детей является одной из самых трудных задач, которые приходится решать практикующим учителям-логопедам. К сожалению, многие родители самоустраиваются от тесного взаимодействия с учителем-логопедом, пассивно относятся к выполнению рекомендаций, игнорируют правило обязательных ежедневных занятий с ребёнком дома.

Подводя итог вышеизложенному, можно сформулировать вывод о том, что организация логопедической работы с детьми старшей и подготовительной групп в детском саду имеет ряд особенностей: специфичность задач, стоящих перед учителем-логопедом, регламентированность отбора контингента, ярко выраженная ориентация на индивидуальный подход, тесная содержательная связь логопедической работы с работой по развитию речи в рамках реализации основной образовательной программы, необходимость вовлечения в коррекционно-развивающую работу всех взрослых участников образовательного процесса.

## Литература:

1. Болотова Н. В. Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя: игры и упражнения для занятий воспитателя с детьми / Н. В. Болотова // Игра и дети. — 2023. — № 2. — С. 22.-29.
2. Волковская Т. Н. Интегративное взаимодействие логопеда и психолога в комплексном сопровождении детей с недостатками речевого развития / Т. Н. Волковская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2023. — № 1. — С. 4-11.
3. Ворошилова Е. Л. Проблемы организации и содержания скрининг-диагностики речевого развития (теоретические аспекты) / Е. Л. Ворошилова // Дефектология. — 2023. — № 3. — С. 37-47.
4. Кошечкина Т. В. Алгоритм организации логопедического обследования: направления и задачи работы специалиста / Т. В. Кошечкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2022. — № 3. — С. 41-48.
5. Левшина Н. И. Методическое сопровождение коррекционно-логопедической работы / Н. И. Левшина, Л. Н. Санникова, С. Н. Юревич // Дошкольное воспитание. — 2022. — № 1. — С. 48-54.
6. Основы дошкольной логопедии: учебное пособие / авт.-сост. Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. — М.: Эксмо, 2019. — 320 с.
7. Седова Е. В. Логопедическая работа по профилактике нарушений речевого развития у детей дошкольного возраста / Е. В. Седова // Дошкольная педагогика. — 2022. — № 5. — С. 28-29.
8. Степанова М. П. Работа учителя-логопеда в условиях консультационного центра ДООУ / М. П. Степанова // Дошкольная педагогика. — 2022. — № 7. — С. 11.
9. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. — М.: Юрайт, 2024. — 247 с.
10. Шутова И. Ю. Формы сотрудничества специалистов образовательного учреждения в рамках организации коррекционно-образовательного пространства / И. Ю. Шутова // Дошкольная педагогика. — 2022. — № 9. — С. 27-28.

## Проблемы поддержания профессиональной компетентности специалистов экстренных служб

Попова Екатерина Валерьевна, аспирант  
Сургутский государственный педагогический университет

*В статье автор исследует ключевые аспекты при подготовке специалистов экстренных служб.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, специалисты экстренных служб, самообразование, аварийно-спасательные формирования.

Любая деятельность человека порождает определенные последствия в виде опасностей, чему так же способствует стремительно растущий научно-технический прогресс. Трудно представить современного человека абсолютно бездеятельного, который абстрагируется от реального мира, бросит попытки изучить и подчинить себе природную стихию. Любое действие, любое движение, новая постройка современного жилого комплекса или вырубка лесов создают предпосылки и увеличивают риски техногенных катастроф и разрушительных последствий от стихийных бедствий.

Для предотвращения и ликвидации подобных проявлений создаются службы экстренного реагирования, в основе которых лежит сложный регуляционный механизм государственного уровня, включаемый в себя огромное количество сил и средств, формируемых в различных формах (ведомственных, частных, добровольных и др.). Также следует учитывать специфическую подготовку спе-

циалистов как в профильных учебных заведениях, так и в условиях повседневной трудовой деятельности при организации служебной подготовки в подразделении. «Под подготовкой следует понимать целенаправленный, организованный процесс обучения и воспитания личного состава, слаживания органов управления и подразделений спасательных формирований для выполнения задач в соответствии с их предназначением. Организация подготовки личного состава является основным содержанием повседневной деятельности органов управления и подразделений. Она проводится как в мирное, так и в военное время» [2, с. 32].

«Специфические условия служб аварийно-спасательного профиля, характеризующихся высоким уровнем ответственности, ограничением времени на принятие решения, побуждают постоянно поддерживать и повышать уровень своих профессиональных знаний, умений и навыков» [5, с. 192].

При формировании образовательного пространства для работников аварийно-спасательных формирований необходимо учитывать специфику их деятельности, особенности физиологического состояния их организма, правильно подобранные интерактивные занятия, акцент на увеличении учебной нагрузки в форме практические занятия, способствуют поддержанию их профессиональных и личностных ресурсов на нужном уровне.

Специалисты экстренного реагирования на чрезвычайные ситуации нуждаются в формировании четкой системы их непрерывного профессионального обучения на протяжении всей трудовой деятельности. Потребность быть в «боевой готовности» в стремительно меняющихся условиях окружающего мира, в условиях роста риска воздействия техногенных факторов на жизнедеятельность населения, приводят к необходимости государственной системы предотвращения и ликвидации чрезвычайных ситуаций формировать свою уникальную систему подготовки кадров всех уровней, от диспетчера, который первым принимает поступивший сигнал об угрозе, до высшего руководства, осуществляющего управление не только сосредоточением большого количества человеческих трудовых ресурсов, но и правильным применением имеющейся на вооружении техники и оборудования.

«В связи с ростом числа и утяжелением последствий чрезвычайных ситуаций в России, потребность в квалифицированных специалистах аварийно-спасательных служб неуклонно растет. По статистическим данным приведенных на сайтах МЧС России, около 40% личного состава подразделений аварийно-спасательных служб не укомплектовано профессиональными спасателями и пожарными» [3, с. 215].

«В области совершенствования подготовки будущих сотрудников оперативных служб МЧС России было проведено значительное количество психолого-педагогических теоретических и эмпирических исследований. Говоря об общепринятых положениях, характеризующих особенности указанного педагогического процесса, следует отметить, что в настоящее время в большей степени являются определенными компетенции, которые необходимо сформировать будущим сотрудникам оперативных служб МЧС России для успешной профессиональной деятельности. В частности, в научной литературе широко представлена методология формирования отдельных компетенций, таких как действия в условиях различных техногенных катастроф, стихийных бедствий, предотвращения последствий автомобильных аварий, техногенных пожаров, происшествий на водных объектах, реагирования на обнаружения взрывоопасных объектов, защиты от природных пожаров» [4, с. 146].

#### Литература:

1. Антонов, с. Ю. К проблеме становления и развития пожарно-технического образования в России / С. Ю. Антонов. — Текст: непосредственный // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2013. — № 3 (79). — С. 15–23.

Каждый специалист на своем уровне играет немаловажную роль в поддержании баланса, своевременного мониторинга и прогнозирования техногенного инцидента, что напрямую зависит от качества не только их профессионального знания, но и личного практического опыта.

«Актуальность проблемы защиты от чрезвычайных ситуаций обусловила открытие специальностей в области пожарно-технического образования во многих вузах России, в том числе непрофильных. Например, подготовку специалистов или бакалавров по направлениям «Техносферная безопасность», «Защита в чрезвычайных ситуациях», «Пожарная безопасность» и другим осуществляют в Донском государственном техническом университете (с 2008 г.), Майкопском государственном технологическом университете (с 2006 г.), Ростовском государственном строительном университете (с 1999 г.), Сибирском университете нефти и газа (с 2008 г.), Воронежском государственном архитектурно-строительном университете (с 2003 г.), Мордовском государственном университете им. Н. П. Огарева (с 2008 г.), Белгородском государственном технологическом университете им. В. Г. Шухова (с 2005 г.), Волгоградском архитектурно-строительном университете (с 2001 г.), Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева (с 2007 г.). Как правило, вузы тесно сотрудничают с учреждениями и организациями МЧС, приглашают в штаты уволенных в запас сотрудников. Можно утверждать, что консолидация усилий системы образования и сотрудников МЧС по подготовке специалистов в области пожарной и техносферной безопасности обеспечивают качественную подготовку профессионалов в соответствии с требованиями времени» [1, с. 23].

Качество получаемого образования в рамках профильных учебных заведений для специалистов служб и формирований, в том числе добровольных и нештатных напрямую зависит от компетенции профессорско-преподавательского состава, их способности адаптировать под такую специфическую сферу профессиональной деятельности, современные инновационные технологии и методики, интегрировать современные активные формы обучения в действующие образовательные программы. Стоит отметить, что немаловажную роль играют так же применение современных мультимедийных устройств и гаджетов.

Основные проблемы, которые сегодня перед нами ставит система подготовки кадров экстренных служб — это создание абсолютно новых программ обучения, в основе которых закладывается практико-ориентированный подход в сочетании с самообразованием, что позволит достигнуть более качественных и устойчивых результатов при формировании профессиональных компетенций у специалистов аварийно-спасательного профиля.



2. Веселов, А. В. Анализ факторов, влияющих на структуру и содержание программ подготовки спасательных формирований / А. В. Веселов, А. А. Глушаченков, А. И. Мазаник, Р. С. Малинин. — Текст: непосредственный // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. — 2020. — № 2 (45). — С. 31–38.
3. Егоров, Д. Е. Современные подходы в подготовке специалистов аварийно-спасательного профиля в технических высших учебных заведениях / Д. Е. Егоров, В. Ю. Радоуцкий, Н. Б. Кутергин. — Текст: непосредственный // Вестник БГТУ имени В. Г. Шухова. — 2014. — № 5. — С. 215–219.
4. Илющенко, А. А. Проблемы совершенствования системы профессиональной подготовки будущих специалистов оперативных дежурных служб в вузах МЧС России / А. А. Илющенко. — Текст: непосредственный // Педагогический журнал. — 2018. — № 4а. — С. 145–152.
5. Ковалева, Е. Г. Концептуальные основы, определяющие эффективное функционирование системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России / Е. Г. Ковалева, В. Ю. Радоуцкий, Н. Н. Северин. — Текст: непосредственный // Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. — 2012. — № 1. — С. 190–194.

## Роль кукольного театра в воспитании и развитии ребёнка

Потапова Галина Яковлевна, воспитатель;  
Тамаревская Дарья Васильевна, воспитатель  
МБДОУ Детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*В данной статье говорится о важности кукольного театра в жизни дошкольника, о его влиянии на развитие различных познавательных процессов.*

**Ключевые слова:** дошкольное детство, игровая деятельность, кукольный театр, творческая свобода детей, детская инициатива.

Дошкольное детство — это удивительное время в жизни ребенка. Именно в этот период дети знакомятся с окружающим миром, узнают значение многих природных явлений, учатся общаться со сверстниками и играть. Все эти процессы в жизни ребенка происходят через ведущий вид деятельности — игровой. Благодаря играм у дошкольников зарождаются первостепенные азы общения со сверстниками, они учатся подчинению своих импульсивных желаний игровым правилам, в полной мере развивают все психические процессы (восприятие, мышление, речь, воображение, внимание, память), расширяя свои познавательные интересы, формирует первые нравственные чувства. Для полноценного познания ребенком окружающего мира необходимо эмоциональное насыщение. Для этого идеальной подходит кукольный театр.

Поскольку, кукольный театр — самая популярная форма детского времяпрепровождения в детском саду. Причина кроется в том, что кукла очень близка ребенку и понятна для восприятия, так как игрушки следуют рядом с малышом с самого рождения. Именно поэтому куклы для детей — настоящие друзья.

Кукольный театр позволяет детям пообщаться с куклами, пожить их жизнью, вместе посмеяться или погрустить.

Важной особенностью театра кукол для педагогики является задействование речевого аппарата у детей в процессе игры. А развитая речь, как известно, ускоряет

и упрощает освоение малышом новых знаний, позволяет приобретать более широкий круг друзей и знакомых, что способствует обогащению социального опыта и развитию ребенка как личности, а так же повышает частоту и качество творческих проявлений ребенка.

В процессе театральной постановки дети постоянно общаются, проявляют интерес к собеседникам, находят близких по духу, с кем в последствие становятся друзьями, проявляют интерес к окружающему миру и новым знаниям, расширяют диапазон творческих возможностей.

Настольный театр для младших дошкольников является самым доступным способом театрализованной игры. В этом возрасте происходит первичное освоение режиссёрской театрализованной игры.

Пальчиковый театр позволяет развивать не только речевой аппарат, но и моторику рук. Каждый пальчик с надеждой на него героем выполняет отдельную роль. Ребенок самостоятельно действует персонажами на своих пальчиках.

Играя с детьми театральные постановки, мы вносим в жизнь малышей не только новые яркие эмоции и впечатления, но и знания, ведь игра для детей не только способ проведения досуга, но и возможность обучиться чему-то новому. В настоящее время театрализованная деятельность не входит в систему организованного обучения в детском саду. Чаще всего педагоги применяют для праздничных инсценировок или для развлечения детей в детских садах.

Сейчас в сфере дошкольного образования педагогика ищет пути развития, основанные исключительно на детских видах деятельности, старая свести к минимуму обучение «школьного» типа. А, как известно всем, самый главный вид деятельности детей — игра. Именно на ней и должна строиться педагогическая деятельность, чтобы обучение было более комфортным и понятным для детей.

Театрализованная деятельность имеет в этом плане широчайший спектр возможностей. С помощью театра ребенок проживает ситуации и эмоции, с которыми редко сталкивается в повседневности, учится решать конфликты, находить выход из сложных ситуаций, сочувствовать и сопереживать. Любая детская сказка в глубине своей несет нравственное воспитание, и, проигрывая ее с персонажами театра, ребенок проживает эти эмоции, учится понимать разницу между добром и злом. Любимые персонаж — для ребенка всегда образец для подражания. И проходя вместе со своим героем его путь, преодолевая трудности и страхи, проявляя смелость и уверенность в себе, находчивость, упорство малыш формирует нравственные качества и свою личную картину мира.

Именно ассоциирование ребенка себя с персонажем позволяет педагогам с помощью театрализованных игр оказывать влияние на детей.

Действуя от лица персонажа, ребенок будто бы «надевает» его маску. Это позволяет малышу преодолеть застенчивость и робость, чувствовать себя более смелым и решительным, проявляя свою инициативу, подражая своему герою.

Применение театрализованной деятельности в системе обучения в детском саду решает ряд связанных между собой задач:

1. Познавательного развития;
2. Социального развития;
3. Речевого развития;
4. Эстетического развития;
5. Развития движений.

Спектр воспитательных возможностей театрализованной деятельности достаточно широк. Играя, дети через образы, звуки и краски знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии. А возникающие вопросы заставляют их размышлять, анализировать, принимать решения, обобщать и делать выводы.

Также с ментальным развитием крепко связано и развитие речи. Работая над репликами персонажей и общаясь в процессе игры, дети расширяют свой словарный запас, совершенствуют речь, ее грамотность, полноту, ин-

тонацию, четкость звуков. Исполняемая роль ставит ребенка перед необходимостью максимально выразительно и грамотно выразиться. У него улучшается диалогическая речь, её грамматический строй.

Главной задачей воспитателей является создание условий для развития театрализованной деятельности, возбуждение и поддержание интереса детей к этому виду игры, обеспечение связи с другой деятельностью в педагогическом процессе.

Атрибутами для театра могут быть игрушки и куклы, готовые настольные театры. Но наибольшую ценность имеют игрушки, изготовленные детьми самостоятельно. Это способствует развитию фантазии, творческих и художественных способностей, умения работать руками. Такие игрушки могут быть сделаны из любых подручных материалов: бумаги, ткани, картона, ваты, природного материала, проволоки и тд.

Внутри своей группы я создала условия для реализации детьми театрализованной деятельности: театральную зону, тематические игры и литературу, различных кукол. Куклы находятся в свободном для детей доступе, и малыши при желании самостоятельно обыгрывают с ними различные ситуации. Внутри игры дети учатся следить за сюжетом представления, дослушивать до конца сказки, развивается эмоциональная отзывчивость на ситуации, происходящие с их героями.

Педагогам очень важно создать такую среду, чтобы дети хотели играть и познавать этот мир вместе со своими друзьями — куклами, и в процессе совершенствовать речь, моторику, внимание и концентрацию, обогащать эмоциональный диапазон, расширять словарный запас, развивать фантазию и творческие способности.

Кукла для ребенка — герой для подражания, именно она может показать ребенку, что он может быть сильным, умным и настойчивым, добрым, отзывчивым и храбрым!

Ведь именно кукла несет в себе важное значение для эмоционального и психического развития детей. В них кроется наше отражение, так как, играя с ней ребёнок реализует свой опыт, пытается воспроизводить действия людей, окружающих его. Следовательно, играя, ребенок использует воображение и творческие способности. Играя в кукольный театр дошкольники, сами того не замечая копируют взрослый мир, а кукольные герои выполняют разные роли.

Играйте с детьми! Вызывайте у детей эмоциональную отзывчивость, развивайте творческую инициативу!

#### Литература:

1. Мигунова Е. В. Театральная педагогика в детском саду, ТЦ Сфера, 2019 год.
2. Щёткин А. В. Театральная деятельность в детском саду Мозаика — Синтез, 2018 год.
3. Губанова Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду Мозаика — Синтез, 2008 год.

## Опыт использования приемов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» для формирования читательской грамотности обучающихся на уроках русского языка и литературы

Серова Надежда Николаевна, учитель русского языка и литературы  
Общеобразовательная школа имени А. М. Кадакина при Посольстве России в Индии (г. Нью-Дели, Индия)

*В статье представлен опыт использования приемов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» с целью формирования читательской грамотности обучающихся на уроках русского языка и литературы.*

**Ключевые слова:** читательская грамотность, критическое мышление, прием.

Введение ФГОС 2024 года призвано обеспечить лидирующие позиции Российской Федерации среди ведущих стран мира по качеству образования, а также глобальную конкурентоспособность российского образования. ФГОС нового поколения предъявляет определённые требования к школьному образованию, главным из которых является формирование самостоятельной, творческой личности, умеющей решать различного рода задачи, пользоваться информационными источниками, критически мыслить, отстаивать собственную точку зрения, путем самообразования обновлять знания, совершенствовать умения, творчески применяя их на практике. Одним из условий становления подобной творческой, динамичной, конкурентоспособной личности является формирование функциональной грамотности обучающихся, на что и нацелен современный процесс школьного образования.

Важнейшим компонентом функциональной грамотности является читательская грамотность, то есть «способность человека к чтению и пониманию любых письменных текстов и учебных материалов, направленных на формирование умения извлекать необходимую информацию из прочитанного, а также размышлять над предложенной тематикой. Обладание такими умениями позволяет каждому обучающемуся достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, а также принимать активное участие в социальной жизни общества» [4; с. 58]. Современный учитель на каждом уроке разных учебных дисциплин решает задачу по формированию читательской грамотности обучающихся, и первостепенную роль в этом играют преподаватели русского языка и литературы, поскольку именно эти предметы напрямую связаны с чтением, пониманием и интерпретацией текстов разных стилей и жанров. На уроках литературы ребенок работает с текстами художественного стиля речи, обучаясь видеть их принципиальные отличия от текстов других стилей, а также критически оценивать прочитанное, учась аргументировать своё мнение, оформляя его в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавая развёрнутые аналитические высказывания и интерпретируя текст, участвуя в обсуждении прочитанных книг. На уроках русского языка обучающиеся приобретают навыки изучающего, ознакомительного, просмотрового чтения, анализа содержания прочитанного ма-

териала, при этом анализ включает умения выделять главную мысль текста, ключевые понятия и микротемы, оценивать средства выразительности и т.п.

На протяжении первых двух десятилетий XXI века учителя-филологи отмечают явное противоречие: с одной стороны, снижение интереса к чтению у молодого поколения, с другой стороны, переизбыток различной информации, в том числе и цифровой, которая нас окружает. Поэтому приобрела актуальность проблема понимания учащимися текстов с последующим их анализом и переработкой данных. Для ее решения учителю необходимо применять в своей работе дифференцированный подход как к отбору материала на каждый урок (текстов, графиков, видео, комиксов, иллюстраций и т.д.), так и к применению эффективных приемов и методов, позволяющих достичь результата — развития читательской грамотности как важного метапредметного умения.

Одной из эффективных технологий, помогающих учителям формировать читательскую грамотность, является технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), авторами которой являются американские педагоги Дж. Стил, Ч. Темпл, К. Мередит, а идейными вдохновителями — философы, психологи и педагоги всего мира (например, Ж. Пиаже, Д. Дьюи, Л. С. Выготский). Само название данной технологии показывает значимость для развития критического мышления процессов чтения и письма. «Чтение и письмо — те базовые процессы, с помощью которых мы получаем и передаем информацию, следовательно, необходимо научить школьников и студентов эффективно читать и писать. Речь идет не о первичном обучении письму и чтению, как это происходит в начальном звене школы, а о вдумчивом, продуктивном чтении, в процессе которого информация подвергается анализу и ранжируется по значимости» [2; с. 42].

Использование технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в педагогике далеко не ново: в «переходный» период российского образования в конце XX века в начале 2000-х гг. ее методы и приемы широко внедрялись в работу педагогами страны, и их применение в педпрактике было эффективным. В наши дни технология не утратила своей актуальности, а ее методы и приемы соответствуют современным требованиям ФГОС российского образования.

Урок, спроектированный по технологии РКМЧП, имеет строгую структуру: стадия вызова, стадия осмысления содержания и стадия рефлексии. Разработанные внутри технологии приемы призваны раскрыть творческие способности и нестандартность мышления обучающихся. Например, включая на уроке литературы в стадию вызова личный жизненный опыт детей, учитель тем самым предлагает им пройти собственный путь понимания и анализа художественного произведения. А на этапе осмысления ребенок получает опыт работы с художественным текстом как активный думающий читатель. Стадия же рефлексии даёт ученику широкие возможности для формирования аргументированного представления о произведении, помогая выработать навыки создания собственных текстов, способствует живому диалогу с автором. При этом, использование не только урока, построенного полностью по технологии РКМЧП, но и отдельных ее приемов ориентировано на развитие навыков у обучающихся вдумчивой работы с информацией, с текстом. Приведу примеры из опыта использования некоторых приёмов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» на уроках.

*Пример 1. Прием «Верные и неверные утверждения»*

Прием «Верные и неверные утверждения» применяется на стадии вызова, его главная задача — заинтересовать учащихся. Детям предлагается ряд утверждений по ещё не изученной теме урока, из них ученики должны выбрать те, которые, по их мнению, соответствуют действительности, и обосновать свой выбор.

В качестве иллюстрации приведу «Верные и неверные утверждения», предложенные обучающимся в 6 классе на уроке при изучении «Повести временных лет»:

1. Столицей Древней Руси был город Киев. (Верно).

2. Во время правления князя Владимира Красно Солнышко Киев стал культурным центром. (Неверно).

3. Летопись — это описание событий по годам. (Верно).

4. Монах Нестор из Киево-Печёрского монастыря составил первую историю Руси. (Верно).

5. Нестор прославляет в своей летописи защитников родной земли, славит князя Владимира и князя Ярослава Мудрого. (Верно).

6. Нестор славит князя Ярослава Мудрого за то, что он ввёл на Руси христианство и приобщил страну к мировой культуре. (Неверно).

7. В летописи были описаны не только князья, но и простые люди. (Верно).

8. Древние книги были огромными, в толстых кожаных переплётках с медными застёжками. (Верно).

9. Первые русские книги писали от руки на бумаге. (Неверно).

10. В древности книги писали гусиным пером. (Верно).

Проиллюстрирую еще один пример использования приема «Верные и неверные утверждения» на уроке русского языка в 9 классе при изучении темы «Сложноподчиненные предложения с придаточными определительными». Обучающимся предлагаются карточки с таблицей 1.

После знакомства на уроке с материалом обучающимся рекомендуется вернуться к предложенным утверждениям, чтобы оценить их достоверность, используя полученную информацию.

*Пример 2. Прием «Верите ли вы...»*

Этот прием можно использовать на уроках литературы при знакомстве с биографией поэта или писателя. В качестве иллюстрации приема «Верите ли вы...» предлагаю некоторые утверждения при изучении в 9 классе темы «Ос-

Таблица 1. Прием «Верные и неверные утверждения» на уроке по теме «Сложноподчинённые предложения с придаточными определительными»

№ п/п	Утверждение	Верно/неверно
1	Придаточное определительное отвечает на вопросы: <i>какой? чей?</i>	+
2	Вопрос задаётся от придаточной части к главной.	-
3	Придаточное определительное может присоединяться к главному союзами и союзными словами.	-
4	Придаточное определительное может соединяться с главным союзными словами: <i>какой, который, каков, чей, кто, что, где.</i>	+
5	Сложноподчинённое предложение с придаточным определительным состоит не менее чем из двух частей.	+
6	Между главной и придаточной частью сложноподчинённого предложения с придаточным определительным запятая не ставится.	-
7	В главной части сложноподчинённого предложения с придаточным определительным могут быть указательные слова.	+
8	Вопрос к придаточной части сложноподчинённого предложения с придаточным определительным задаётся от всей главной части, а не от одного слова.	-
9	Придаточное определительное в составе сложноподчинённого предложения не имеет определённого места и может стоять где угодно.	-
10	Союзные слова <i>который, какой, чей</i> согласуются в роде, числе с определяемым словом. Их падеж зависит от того, каким членом являются союзные слова в придаточной части.	+
11	Слово <i>который</i> может стоять только в начале придаточной части.	-



новые этапы жизни и творчества Ф. М. Достоевского. Повесть «Белые ночи», её место в творчестве»:

1. Исключительный успех и славу Ф. М. Достоевскому принесло самое первое из написанных им произведений «Бедные люди», напечатанное в 1845 г. (Верю).
2. Первоначально Ф. М. Достоевский желал стать военным. (Верю).
3. Ф. М. Достоевский окончил МГУ. (Не верю).
4. Ф. М. Достоевский — участник революционного кружка петрашевцев — был приговорен царем «к смертной казни расстрелянием». (Верю).
5. С 1850 по 1854 г. Ф. М. Достоевский пробыл на каторге. (Верю).
6. Ф. М. Достоевского навсегда лишили дворянства и запретили печататься. (Не верю).
7. Во время пребывания в Сибири Ф. М. Достоевский встретился в Тобольске с жёнами декабристов. (Верю).
8. Всё увиденное и пережитое на каторге Ф. М. Достоевский изложил в «Записках из сумасшедшего дома». (Не верю).
9. Посмертным триумфом Ф. М. Достоевского стала речь о Пушкине на Пушкинских празднествах в Москве 1880 г. (Верю).
10. И т. д.

Применение на уроке этого приема мотивирует учащихся на изучение новой информации: желание убедиться в своей правоте и узнать истину заставляет их с большей осмысленностью отнестись к лекции учителя по изучаемой теме, к учебной статье или к научно-документальному фильму.

*Пример 3. Прием прогнозирования*

Этот прием можно также применять на уроках при изучении биографии поэтов, писателей, драматургов. К примеру, при изучении творчества какого-либо поэта, чтобы «запутать» учащихся, им можно дать прочитать несколько стихотворений не в хронологической последовательности их написания автором, предложив детям задание расположить произведения по порядку создания с обоснованием своего выбора. После следует проверка результатов работы учеников и лекция об этапах жизненного пути поэта.

Ярким и необычным делает начало урока прогнозирование его темы, названия художественного произведения по отличительным признакам или ключевым деталям — своеобразным «подсказкам». Чтобы проиллюстрировать применение этого приема, представляю начало урока по теме «Мифы» в 6 классе:

– Сегодня мы познакомимся с очень древним жанром, который существовал задолго до возникновения письменности не только у нас в стране, но и в Древней Греции, в Древнем Риме и в других государствах. Как вы думаете, о чём сегодня пойдёт речь? (Предположения записываются).

– Даю подсказки об особенностях мифов, направляющие учеников:

1. эти произведения созданы фантазией народа, в них говорится о происхождении мира, явлениях природы, о деяниях богов и героев;
2. название этого жанра — слово греческого происхождения, обозначает «предание, сказание». (Записывается новое предположение).
3. И т. д.

*Пример 4. Прием «толстых» и «тонких» вопросов»*

Прием «толстых» и «тонких» вопросов» можно успешно использовать на любой стадии урока. Он учит школьников понимать художественное произведение, думать о прочитанном, анализировать полученную информацию. Ученики, как правило, не затрудняются при составлении «тонких» вопросов, которые требуют односложного ответа, а умению формулировать «толстые» вопросы, требующие размышлений и привлечения дополнительных знаний, необходимо учить. В самом начале работы с этим приемом педагогу необходимо помогать детям определять уровень сложности вопроса: относить его к «тонким» или к «толстым». Тренироваться можно на вопросах, предложенных учителем, или на вопросах, придуманных учащимися. Проиллюстрирую с помощью таблицы 2 использование этого приема на уроке по финалу комедии Н. В. Гоголя «Ревизор» в 8 классе (стадия осмысления содержания).

Прием «толстых» и «тонких» вопросов» является очень эффективным на уроках, поскольку решает одну из важнейших задач — развитие творческой, креативной, думающей личности. «Тонкие» вопросы могут иметь продолжение на творческом уровне, когда обучающие составляют кроссворды или сценарии, а «толстые» вопросы, придуманные учениками, могут впоследствии стать темой сочинения или самостоятельной работы.

*Пример 5. Прием «Письмо по кругу»*

Прием «Письмо по кругу» пользуется популярностью у обучающихся. Они делятся на группы по 3–8 человек. У каждого ученика имеется лист бумаги, на котором предлагается записать 1–3 предложения по определённой

Таблица 2. Прием «тонкие» и «толстые» вопросы по финалу комедии Н. В. Гоголя «Ревизор»

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Что, по-вашему, является развязкой комедии? Кто находится в центре «немой» сцены? В какой позе? В каких позах располагаются другие действующие лица?	Почему Н. В. Гоголь заканчивает «Ревизора» «немой» сценой? Объясните, почему Городничий принял именно эту позу? Как вы думаете, в чём смысл поз других действующих лиц? Предположите, что будет, если в город N приедет настоящий ревизор?

теме. Через 1–2 минуты учитель сообщает, что следует закончить запись и передать листки по часовой стрелке. Каждый ребенок должен прочитать написанное на листке и продолжить записи. Затем снова происходит обмен листами, и так до тех пор, пока листок не вернется к первому автору. Ученики читают написанное, затем учитель предоставляет слово одному из них, чтобы озвучить записи, остальные ребята дополняют выступление. В качестве иллюстрации приведу пример использования приема «Письмо по кругу» на уроке по теме «Отличие литературной сказки от народной» в 5 классе. Ученикам предложено вспомнить, что они знают о сказках. Их записи:

1. Сказка — это жанр устного народного творчества.
2. Сказка — это вымысел.
3. Сказки бывают бытовые, волшебные, о животных.
4. Сказки имеют: присказку, зачин, концовку.
5. В сказке присутствуют постоянные эпитеты.
6. Сказки развлекают, учат, воспитывают.
7. Их рассказывают сказители.
8. И т.д.

#### Пример 6. Прием синквейн

Прием синквейн — один из любимых многими учителями приемов, применяемых на стадии рефлексии. Синквейн — это стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описать суть понятия и осуществить рефлексии на основе полученных знаний [3]. Синквейн состоит из 5 строк:

- в первой заявляется тема (одно существительное),
- во второй дается описание предмета (2 прилагательных или причастия),
- в третьей характеризуются действия предмета (3 глагола),
- в четвертой приводится фраза об отношении автора к предмету (обычно 4 значимых слова),
- в пятой — синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (1 слово) [3].

В качестве иллюстрации применения приема приведу синквейны обучающихся, созданные на уроках в 7 и в 9 классах:

#### Синквейн по рассказу Е. И. Носова «Живое пламя»

Мак  
Яркий, красивый  
Цветёт, украшает, быстро увядает  
Мак — это «живой огонь»  
Память.

#### Синквейн по рассказу М. Шолохова «Судьба человека»

Судьба  
Нелёгкая, роковая  
Испытывает, бьёт, ломает людей  
Нужно всё стойко пережить!  
Рок.

#### Литература:

1. Васюта И., Махотина А. Использование приёмов развития критического мышления на уроках литературы. — Литература. Научно-методическая газета для учителей словесности. — 2005. — № 3.

Синквейн является быстрым и мощным инструментом для рефлексии, выступающим в качестве средства творческого самовыражения детей.

#### Пример 7. Прием «Чтение с остановками»

«Чтение с остановками» можно назвать даже не приемом, а целой методической стратегией по организации чтения текста с использованием семи типов вопросов, задаваемых по нарастающей сложности: фактических, уточняющих, интерпретационных, творческих, оценочных и практических. Для работы на уроке отбираются незнакомые небольшие тексты, которые заранее делятся учителем на части, но не более пяти. Кратко проиллюстрирую работу по стратегии «Чтение с остановками»:

1. На стадии вызова происходит обсуждение обучающимися заглавия произведения и прогноз его содержания.
2. На стадии осмысления содержания текст читается небольшими отрывками, с помощью вопросов идет обсуждение содержания каждого из них с прогнозом развития сюжета.

3. На стадии рефлексии текст снова представляет единое целое. Важно осмыслить его с помощью разных форм работы: творческого письма, дискуссии, совместного поиска или других.

#### Пример 8. Прием «Перевоплощение»

Этот прием очень нравится ученикам, поскольку помогает им выйти за привычные рамки или увидеть проблему в другом ракурсе. Необходимо выбрать несколько личностей писателей, драматургов, критиков и т.п. или персонажей художественных произведений, затем с помощью воображения поразмышлять, как бы герой решал поставленную проблему. Прием «Перевоплощение» наиболее эффективен при групповой работе обучающихся.

Приведенные выше примеры из опыта использования приемов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» являются наиболее любимыми благодаря своей эффективности при достижении педагогических целей. Сама технология, несмотря на свою давнюю историю, не утратила актуальности. Использование ее приемов на уроках русского языка и литературы создает условия для развития творческих способностей обучающихся, их самостоятельного мышления, нестандартного прочтения любых типов текстов, помогает выработке у учеников собственной точки зрения на поставленные в текстах проблемы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что приемы и стратегии технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» способствуют воспитанию активного думающего читателя, помогают учителю на уроках организовать работу по формированию читательской грамотности обучающихся, что соответствует современным требованиям ФГОС.

2. Вишнякова Е. Е. Вызываю вас ... на мысль! / Е. В. Зачесова, О. А. Родионова // Опыт включения ООТ в структуру повышения квалификации педагогических кадров — М.: МИОО, 2007—160 с.
3. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — М.: Просвещение, 2004. — С. 47–60.
4. Куропятник И. В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей // Педагогическая мастерская. Все для учителя, 2012. № 6.
5. Столбунова С. В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. — «Русский язык». — 2005, № 18. — С. 5–11.

## Психофизиологические особенности обучающихся 7-го класса в контексте иноязычной подготовки

Сивцева София Михайловна, студент

Научный руководитель: Сивцева Александра Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Севастопольский государственный университет

*В статье рассматривается значимость учета возрастных особенностей учащихся средней школы для повышения их мотивации и качества получаемых знаний, умений и навыков. Особое внимание уделяется психофизиологическим характеристикам семиклассников, находящихся на этапе раннего подросткового периода, который сопровождается интеллектуализацией познавательных процессов и началом возрастного кризиса. Описаны типичные поведенческие реакции подростков, такие как отказ, оппозиция, имитация, компенсация и гиперкомпенсация, а также специфические реакции подросткового возраста: увлечение, группирование со сверстниками и эмансипация. Указано, что цифровые технологии занимают значительное место в жизни современных подростков, что требует их интеграции в образовательный процесс. Понимание возрастных особенностей и социальных факторов, влияющих на мотивацию учащихся, является ключевым для успешного обучения и личностного развития подростков.*

**Ключевые слова:** возрастные особенности учащихся, мотивация к обучению, психофизиологические характеристики подростков, интеллектуализация познавательных процессов, возрастной кризис, поведенческие реакции, цифровые технологии в образовании, образовательный процесс.

Для повышения мотивации обучающихся, а также качества получаемых ими знаний, умений и навыков, необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. Рассмотрим ключевые психофизиологические особенности и характеристики учащихся 7 класса.

В 7-м классе продолжается интеллектуализация познавательных процессов: внимания, памяти, воображения, мышления, речи. Становление теоретического рефлексивного мышления, характерного высокому уровню развития интеллекта, происходит на основе развития формально-логических операций. Подросток, абстрагируясь от конкретного, наглядного материала, рассуждает в чисто словесном плане. На поведение и умственные способности учащихся 7-го класса, в большей степени, влияет начало возрастного кризиса — периода отрочества [8, с. 31].

В условиях традиционной системы обучения этот период характеризуется резким снижением мотивации ребенка. Недостаток или отсутствие интереса к обучению объясняется тем, что мотивация, связанная с занятием новой социальной роли, со временем становится исчерпанной, а содержательные мотивы учения еще не приобретены. К признакам кризиса отрочества можно отнести: негативное отношение ребенка к учебному процессу, си-

стематическое невыполнение заданий, снижение уровня дисциплинированности и инициирование конфликтов с преподавателями [11].

Несмотря на традиционное мнение о возрасте начала подросткового периода (12–14 лет), вопрос о границах и периодизации подросткового возраста среди исследователей остается спорным [7], именно поэтому при изучении психофизиологических особенностей учащихся 7 класса, следует тщательно исследовать подростковый период как раздел возрастной психологии. Рассмотрим точки зрения ученых, внесших наибольший вклад в развитие возрастной психологии.

Американский исследователь С. Холл, исследования которого приходятся на период становления психологии как самостоятельной науки, определил наиболее широкие границы подросткового возраста. По его мнению, начало подросткового периода приходится на возраст 12–13 лет (время начала полового созревания), а конец — на наступление взрослости, от 22 до 25 лет [9].

В периодизации Д. Б. Эльконина под подростковым возрастом понимается период с 11 до 17 лет. Ученым выделены два периода подростничества: средний школьный (11–15) и старший школьный (15–17 лет) возрасты. Для

первого периода ведущим типом деятельности становится интимно-личностное общение со сверстниками, а во втором — учебно-профессиональная деятельность [13]. Стоит отметить, что именно периодизация Эльконина в отечественной возрастной психологии считается основной для определения периодов детского развития.

Психологическое содержание подросткового возраста — проявление самостоятельности. Стремление подростка к самостоятельному решению жизненных задач и повседневных ситуаций чаще всего проявляется в форме самоутверждения [12].

Возрастные особенности учащихся 7 класса бесспорно влияют на учебный процесс. А понимание своей роли в коллективе лежит в основе самоощущения семиклассников. Именно возможность общения со сверстниками и занятие удовлетворяющего места в коллективе определяют для подростка привлекательность занятий. Ослабление личностных проблем обучающегося средней школы и снятие напряженности в общении часто способствует повышению успеваемости, в то время как нарушение взаимоотношений со сверстниками ведет к снижению познавательной активности [12]. Поэтому при обучении детей подросткового возраста крайне важно учитывать взаимоотношения, выстроенные в их коллективе, и подбирать учебные задания таким образом, чтобы обеспечить сплоченную работу с равным вовлечением каждого из учащихся.

При работе с представителями раннего подросткового возраста необходимо учитывать поведенческие реакции, свойственные для данного возрастного периода. В подростковом возрасте нередко проявляются реакции, свойственные для детей младшего школьного возраста. Среди них А. Е. Личко [5] выделяет следующие:

1. Реакция отказа. Подросток отказывается от пищи, контактов и других привычных для любого человека вещей при ломке жизненного стереотипа или отрыва от привычной компании.

2. Реакция оппозиции. Характеризуется провокационными действиями с целью привлечения внимания и выражения резкого несогласия с чем-либо.

3. Реакция имитации. Проявляется в подражании определенному лицу. Для подростка наиболее характерны копирование поведения авторитетных для него сверстников или кумиров.

4. Реакция компенсации. Неудача в одной сфере компенсируется успешностью в другой.

5. Реакция гиперкомпенсации. Индивид старается достичь особого успеха в той сфере, в которой испытывает серьезные неудачи. [5]

Существуют также и реакции, присущие непосредственно подростковому возрасту, а именно:

1. Реакция увлечения. Хобби, подобно играм в детстве, являются важнейшей частью периода подростничества. Увлечения подростков характеризуются высокой эмоциональной окрашенностью. Их можно условно разделить на интеллектуально-эстетические, телесно-ма-

нуальные, лидерские, накопительские, эгоцентрические, азартные, информативно-коммуникативные.

2. Реакция группирования со сверстниками. Если ребенок стремится к обществу старших, то подростки отдадут предпочтение лицам своей возрастной группы. Образование подростковых групп — процесс, протекающий практически инстинктивно. Группа детей подросткового возраста может как иметь четко разграниченную систему ролей, так и быть лишенной всяческой иерархии.

3. Реакция эмансипации. Стремление находиться под как можно менее выраженной опекой взрослых является совершенно закономерной психологической особенностью подростков. Проявлений данной реакции существует множество; в том числе может отмечаться открытая агрессия на малейшие попытки контроля или наставлений со стороны родственников, педагогов и других взрослых [5].

Е. Г. Черникова отмечает, что большинство современных детей подросткового возраста значимую часть свободного времени проводят в сети Интернет. Так, около трети опрошенных подростков тратят на социальные сети и другие онлайн-ресурсы не менее 2–3 часов в день. Это позволяет сделать вывод, что для подрастающего поколения цифровые технологии становятся одним из наиболее значимых факторов личностного и социального развития [10]. Поэтому для повышения эффективности учебных занятий необходимо планировать их таким образом, чтобы включить в структуру уроков и домашних заданий использование цифровой техники и Интернет-ресурсов.

С учетом всех вышеперечисленных психофизиологических особенностей учащихся средней школы, иноязычная подготовка должна проходить с учетом следующих методических рекомендаций:

1. Применение интерактивных методов обучения

Использование интерактивных методов, таких как игры, групповые задания и проекты, способствует вовлечению учеников в учебный процесс и повышает их мотивацию. Это особенно важно для подростков, которые нуждаются в активном взаимодействии и возможности самовыражения. Эти методы также способствуют снятию психологического напряжения и повышению мотивации к изучению языка. [6]

2. Организация проектной деятельности

Проектная работа стимулирует учеников к самостоятельному изучению материала, развитию критического мышления и умению работать в команде. Примеры проектов могут включать создание презентаций, постановку мини-спектаклей или разработку совместных исследовательских проектов. [1]

3. Применение дифференцированного подхода

Учитывая разный уровень подготовки и индивидуальные особенности учеников, необходимо применять дифференцированный подход, адаптируя задания под возможности каждого учащегося. Это может включать дополнительные материалы для более сильных учеников



и упрощенные задания для тех, кто испытывает трудности. [3]

#### 4. Использование ИКТ и мультимедийных ресурсов

Включение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс делает уроки более динамичными и интересными. Учителя могут использовать интерактивные доски, образовательные платформы и приложения для изучения языка. [2]

#### 5. Применение аудиовизуальных средств

Просмотр видео и прослушивание аудиоматериалов на иностранном языке помогают учащимся улучшить навыки аудирования и произношения. Важно подбирать материалы, соответствующие уровню владения языком и интересам учеников. [2]

#### 6. Поддержка и мотивация: Позитивное подкрепление

Регулярное поощрение учеников за их успехи, даже небольшие, способствует повышению их уверенности в себе и мотивации к дальнейшему изучению языка. Это может быть похвала, награды или выставление оценок.

#### 7. Создание комфортной учебной среды. [2]

Важно создавать на уроках атмосферу доверия и поддержки, где ученики не боятся делать ошибки и готовы активно участвовать в учебном процессе. Учитель должен быть внимательным к эмоциональным состояниям своих учеников и уметь вовремя оказывать помощь. [3]

Подводя итог, психофизиологические особенности учащихся 7 класса играют важную роль в процессе изучения иностранного языка. Этот период характеризуется нестабильностью, амбивалентностью и противоречивостью, во время которого происходит пик активного личностного развития, во время которого совершенствуются и становятся осознанными мышление, внимание и память. Учителям необходимо учитывать эти особенности при планировании уроков и выборе методик обучения. Интерактивные методы, индивидуальный подход, мотивация учащихся являются ключевыми элементами эффективной иноязычной подготовки в этом возрастном периоде. Учитывая эти факторы, можно создать благоприятные условия для успешного освоения иностранного языка и развития коммуникативных навыков у подростков.

#### Литература:

1. Бахтиярова Е. М. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении // Школьные технологии. — 2001. — № 2. — С. 64–67.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. — 192 с.
3. Гузев В. В. Теория и практика образовательной технологии // НИИ Школьные технологии. — 2004. № 4. — 193 с.
4. Головей, Л. А. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / Л. А. Головей. — 2-е изд., испр. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 413 с.
5. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: Патохарактерологический диагностический опросник для подростков ПДО / А. Е. Личко. — Санкт-Петербург: Речь, 2013. — 256 с.
6. Максимова, А. И. Геймификация в современном образовании на примере платформы Moodle [Электронный ресурс] / А. И. Максимова. // Молодой ученый. — 2021. — № 23 (365). — URL: <https://moluch.ru/archive/365/82090/> (дата обращения: 21.06.2024).
7. Никитская, Е. А. Психолого-педагогическая проблема определения юношеского возраста // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы. — 2020. — С. 344–346.
8. Фельдштейн, Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. — 1988. — Т. 3. — № 6. — С. 31.
9. Холл, С. Г. Дети: любовь, страх, нравственные недостатки и заблуждения [Текст]: очерки по детской психологии и педагогике: перевод с английского / С. Г. Холл; предисл. Н. Д. Виноградова. — Изд. 2-е. — Москва: URSS, 2012. — 444 с.
10. Черникова, Е. Г. Социально-психологические особенности современного подростка / Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, Н. А. Соколова — Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 5. — С. 267–284. — ISSN1997–9886. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система.
11. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / И. В. Шаповаленко. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 457 с.
12. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в школе / Л. В. Щерба. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 148 с.
13. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. Эльконина Б. Д. — 4-е изд. — Москва: Издательский центр «Академия», 2007. — 194 с.

## Влияние мультфильмов на формирование мировоззрения детей дошкольного возраста

Тезина Елена Евгеньевна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 65 »Буратино» г. Таганрога (Ростовская обл.)

*В современных условиях развития общества мультфильм является неотъемлемой частью жизни ребенка уже с раннего детства, что непосредственно влечет за собой формирование определенных представлений о мироустройстве и миропорядке. В данной статье рассматривается вопрос формирования мировоззрения посредством просмотра отличающихся друг от друга современных мультфильмов не только по длительности, но и ряду других характеристик.*

**Ключевые слова:** мультфильм, мировоззрение, дошкольник.

Согласно ФГОС ДО и ООП ДО современное дошкольное образование ориентировано на формирование у детей дошкольного возраста положительного отношения к миру, окружающим их людям и самим себе, которые проявляются в соблюдении элементарных социальных норм и правил поведения в обществе, а также умении контролировать свои чувства и эмоции, оперируя в каждой конкретной ситуации социально одобряемыми действиями и поступками, обосновывать свои ценностные ориентации [5, 6]. Все перечисленные ранее качества являются проявлениями мировоззрения.

Мировоззрение — целостная система научных, философских, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов на мир [4].

Одним из средств достижения указанных ранее планируемых результатов у детей дошкольного возраста на момент окончания дошкольного учреждения в педагогическом процессе являются продукты мультипликации, а именно мультфильмы.

Мультфильм — это область киноискусства, которая создается путём кадровой съёмки последовательных фаз движения рисованных, живописных (графическая мультипликация) или объёмно-кукольных (объёмная мультипликация) образов [7].

На сегодняшний день мультипликация является одним из самых эффективных методов воспитания, поскольку в современных реалиях мультфильм является главным источником времяпрепровождения для детей дошкольного возраста, а для педагогов возможностью наглядно, быстро и просто подать необходимую информацию с практически стопроцентным результатом.

В зависимости от того, какую смысловую нагрузку несет в себе мультфильм, воспитатель может влиять на ту или иную составляющую мировоззрения дошкольников. Так, в зависимости от главной цели, мультфильмы можно разделить на [8]:

– Образовательные, направленные на формирование, расширение, углубление, обобщение и закрепление каких-либо знаний о флоре и фауне определенной территории, а также о тех или иных событиях и явлениях природы. Демонстрация подобных мультфильмов в ДОУ дает возможность сформировать научную картину мира, стиль мышления ребенка дошкольного возраста, что является немаловажным

компонентом мировоззрения. К подобным мультфильмам можно отнести м/с «Смешарики. Пин-код» (2012 г.), сюжет которого строится вокруг космического путешествия всем полюбившихся героев, рассказывает юному зрителю о физических и химических процессах простым и понятным языком. Или м/с «Катя и Эф. Куда Угодно Дверь» (2018 г.), где каждая серия показывает ребенку интересные факты на самые различные темы. Также одним из ярких представителей данной категории является м/с «Ася и Вася» (2023 г.), который рассказывает о деревенской жизни во всех ее красках, знакомя детей с представителями флоры и фауны.

– Развивающие. Подобные продукты мультипликации направлены на всестороннее развитие личности, формируя знания, умения и навыки детей через основные психические процессы, что является составляющими мироощущения и мировосприятия. Например, м/с «Цветняшки» (2021 г.), в котором каждый из героев мультфильма, а именно Курочка Коко, Цыпленок Пи, Волчонок У, Лисенок Айяй, Котенок Мур и Зайчонок Скок, воздействуют на сознание ребенка посредством музыкального сопровождения.

– Воспитательные, которые знакомят дошкольника с конкретными жизненными ситуациями и учат, как правильно выходить из них. Подобные мультфильмы играют особую роль в формировании мировоззрения, поскольку именно за счет просмотра данной категории формируются внутренние убеждения дошкольника, которые определяют моральные и нравственные ценности, идеалы. Например, м/с «Кошечки-Собачки» (2020 г.) переносит нас в маленький город, где живут шестеро друзей, сталкивающиеся с трудностями, получая различные жизненные уроки. М/с «Ми-ми-мишки» (2015 г.), главными героями которого являются бурый и белый медвежата Кеша и Тучка соответственно, не только активно познают окружающий мир, но и учатся с ним правильно взаимодействовать. Данный мультфильм старается воспитать в ребенке дошкольного возраста такие понятия как «добро» и «дружба». М/с «Оранжевая корова» (2018 г.) повествует о двух телятах по имени Зо и Бо, которые, как и в реальной жизни, ищут приключений и попадают в самые разные ситуации — от смешных до опасных.

– Развлекательные. Данный вид мультфильмов обычно не несет в себе никакой смысловой нагрузки и чаще всего имеет юмористический жанр. Однако, подобные мультфильмы могут косвенно влиять на мировоз-

зрение детей дошкольного возраста в вопросе жизненных идеалов. Например, м/с «Ну, погоди!» (1969 г.) показывает смешные истории о погоне Волка за Зайцем, которые невольно формируют у ребенка такие понятия как «добро» и «зло». Аналогом подобного мультфильма в зарубежных мультфильмах является м/с «Том и Джерри» (1940 г.).

– Проблемные мультфильмы обычно являются полнометражными мультфильмами, через которые красной нитью сквозь сюжет проходит одна или несколько глобальных проблем современного общества. Данная категория мультфильмов влияет на такую составляющую мировоззрения как убеждения и идеалы, благодаря которым создается основа для подтверждения своей правоты в тех или иных вопросах и совершенные образы. Так м/ф «Валли» (2008 г.) поднимает проблемы экологии. М/ф «Рая и последний дракон» (2021 г.) несет в себе мысль объединения народов, несмотря на различия во внешности, культурных и народных традициях, манере общения и т.д.

Именно из мультфильма дошкольник получает первоначальные познания о мире, знакомится с моральными и нравственными ценностями, которых придерживается общество в данный момент. Современные условия развития личности открывают перед ребенком дошкольного возраста огромный и необъятный мир мультипликации, который может быть ограничен лишь такими понятиями как «возрастное ограничение» и «родительский контроль». Однако, использование данных возможностей в выборе мультфильма для детей не дает точных гарантий в просмотре качественной мультипликации, поскольку в указанные выше понятия не входит отбор просматриваемого контента на основе его происхождения. Следовательно, мультфильмы по своему происхождению можно разделить на [8]:

- а) Американские
- б) Российские
- в) Японские
- г) Страны Европы (Франция, Германия, Англия, Чехия и т.д.)

Чаще всего дети дошкольного возраста знакомы с мультфильмами из первых трех перечисленных ранее

категории. Ценностные ориентиры, преподносящиеся подрастающему поколению в Российской Федерации, кардинально отличаются от ценностей, которые преподносят детям дошкольного возраста США и ряд других Европейских стран.

Трансляция зарубежных мультфильмов и соответственно их длительный просмотр приводят к неосознанному перенятию ребенком образа полюбившегося ему персонажа со всеми присущими ему культурой поведения, которые не свойственны маленькому гражданину РФ. В связи с этим у детей дошкольного возраста могут быть сформированы ложные представления о мире и методах взаимодействия с ним. Так, всем известные развлекательные мультфильмы детства «Ну, погоди!» (1969 г.) и «Том и Джерри» (1940 г.) схожи между собой по сюжету, количеству героев и смысловой нагрузке, но кардинально отличаются по манере поведения персонажей. Заяц никогда не отвечает злом на зло Волку, не пытается ему навредить и всегда сбегает, умело воспользовавшись смекалкой или стечением обстоятельств, когда Волк сам навлекает на себя беду, пытаясь угнаться за Зайцем, совершив плохой поступок. В мультфильме американского производства кот Том гоняется за мышонком Джерри, ставя смертельные ловушки и часто сопровождая свои действия насилием в отношении мышонка. Сам же Джерри не пытается просто убежать от надоедливого кота, но также предпринимает попытки отомстить за нанесенный ущерб. Таким образом, мультфильм советского производства пытаются помочь детям перенять манеру поведения Зайца, который является положительным героем мультфильма, пропагандирующим ЗОЖ и положительное отношение к миру, в отличие от мультфильма американского производства.

Таким образом, продукты современной мультипликации являются одним из самых востребованных средств воспитателей в дошкольной педагогике, к подбору которой стоит относиться с особой аккуратностью, поскольку демонстрация мультфильма незамедлительно влечет за собой изменения в ценностных ориентирах подрастающего поколения.

#### Литература:

1. Капков С. В. Энциклопедия отечественной мультипликации / С. В. Капков. — М.: Алгоритм, 2006.
2. Корешкова, М. Н. Влияние современных мультфильмов на культуру поведения дошкольников // Молодой ученый. — 2014. — № 21.1 (80.1). — С. 179–182.
3. Коростелева, Н. А. Влияние современных мультфильмов на социальное развитие детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. — 2015. — № 3 (3). — С. 36–38.
4. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: ТЦ Сфера, 2023. — 48 с. (Правовая библиотека образования).
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — М.: ТЦ Сфера, 2024. — 224 с. (Правовая библиотека образования).
7. Халикова, Р. И. Влияние мультфильмов на формирование личности ребенка // Молодой ученый. — 2022. — № 8 (403). — С. 247–249.
8. <https://sites.google.com/view/myltsudiotsarova41/animation-studio>

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## Особенности психофизиологического и физического развития детей 10–11 лет, занимающихся кикусинкай каратэ

Григорьевский Кирилл Александрович, студент

Научный руководитель: Недовесова Светлана Анатольевна, кандидат биологических наук, доцент  
Новосибирский государственный педагогический университет

*В статье представлены результаты внедрения в учебно-тренировочный процесс комплекса упражнений, выполняемого круговым методом. Данный комплекс упражнений способствовал увеличению психофизиологических и физических показателей у школьников 10–11 лет, занимающихся кикусинкай каратэ.*

**Ключевые слова:** круговой метод, спортсмены, каратэ, кикусинкай.

Кикусинкай был основан в 1964 году Масутатсу Оямой в Японии. Данный стиль карате характеризуется интенсивностью, силой и упором на физическую подготовку. Основными принципами кикусинкай определяют: силу воли, самодисциплину, уважение и терпимость [2, 4].

Часто каратэ характеризуется разнообразием подготовки занимающихся (тактика, техника), высокой динамикой и разнообразием ситуаций во время спаррингов, а также высокими требованиями к уровню психологической подготовки спортсменов (умением быстро наносить удары, контролировать эмоции, управлять поведением) [1]. Стоит отметить, что несмотря на повышенный интерес к кикусинкай, остаётся открытым вопрос о подготовке спортсменов. Организуя учебно-тренировочный процесс, важно обращать внимание на развитие абсолютно всех физических качеств [4].

В ходе эксперимента контрольная группа занималась по рабочей программе, представленной спортивным клубом «Спарта». Программу разработал Баннов Дмитрий Витальевич. Экспериментальная группа спортивного клуба «Фаворит» использовала на своих занятиях комплекс специально подобранных упражнений, подобранных на основе методики Ильмова Е. А., засл. тренера России, выполняла его строго круговым методом.

Комплекс выполнялся по окончании основной части занятия. Количество упражнений к выполнению — 10, время на выполнение каждого задания и отдых по 40 сек. При проведении занятия, тренер использовал программу «табата». Рисунок 1 наглядно демонстрирует используемое приложение.

1 тренировочный день включал в себя комплекс упражнений из прыжковых заданий (прыжки через скакалку, запрыгивания на степ-платформу). 2 тренировочный день включал в себя комплекс упражнений, который заключался в выполнении ударной техники в рамках специализации. 3 тренировочный день включал в себя выполнение силовых упражнений.

Рисунок 2 продемонстрирует перечень подобранных упражнений к выполнению.

Тестирование заключалось в проведении контрольных испытаний, которые способствовали объективной оценке уровня скоростно-силовых показателей в двух группах.

1. Сгибание-разгибание рук в упоре лежа за 1 минуту, кол-во раз;
2. Поднимание туловища за 1 минуту, кол-во раз;
3. Прыжок в длину с места, см;

4. Выполнение ударов правой ногой по лапе за 30 сек (усиро гэри дзёдан), кол-во раз.

Для наглядности упражнение представлено на рисунке 3. Норматив выполнялся ведущей ногой спортсмена.

5. Скорость реакции, мс. Оценка скорости реакции выполнялась с помощью разработанной программы.

Испытуемым было предложено следить за изменением цвета иконки, задание выполнялось 5 раз, рассчитывался средний результат. На рисунке 4 отображен интерфейс программы.

6. Определение механической памяти (методика двухзначных чисел). На экране монитора последовательно с интервалом в 1–2 сек высвечиваются 10 двухзначных чисел. Испытуемый должен прочесть и запомнить как можно больше. Затем набрать в любом порядке числа, которые остались в памяти. Показателем уровня механической памяти является количество правильно воспроизведённых чисел.



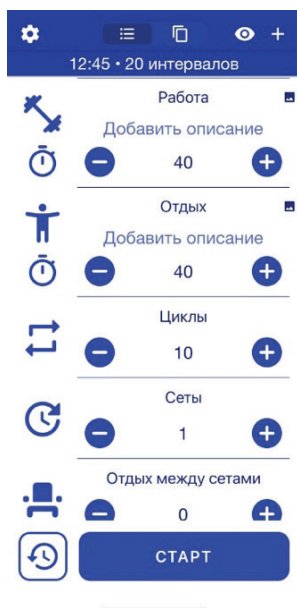


Рис. 1. Интерфейс программы для выполнения комплекса круговым способом

Содержание упражнений	Время работы	Время отдыха	Содержание упражнений	Время работы	Время отдыха	Содержание упражнений	Время работы	Время отдыха
Запрыгивания на гимнастическую платформу двумя ногами	40 сек	40 сек	Шаги с ударами верхними конечностями	40 сек	40 сек	Упор лёжа	40 сек	40 сек
Прыжки в длину	40 сек	40 сек	Челнок в стойке	40 сек	40 сек	Сгибание - разгибание рук в упоре лёжа	40 сек	40 сек
Прыжки через скакалку (правая нога)	40 сек	40 сек	Удары ногами (правой / левой)	40 сек	40 сек	Поднимание туловища из положения лёжа согнув ноги	40 сек	40 сек
Прыжки через скакалку (левая нога)	40 сек	40 сек	Сэйкан цуки	40 сек	40 сек	Поднимание туловища из положения лёжа на животе	40 сек	40 сек
Двойные прыжки через скакалку на двух ногах	40 сек	40 сек	Йоко гери кеаге	40 сек	40 сек	Сгибание-разгибание ног	40 сек	40 сек
Нога на возвышенности, отталкивание опорной ноги от пола	40 сек	40 сек	Урокен - учи	40 сек	40 сек	Стоя спиной к стене согнув ноги «стульчик»	40 сек	40 сек
Из исходного положения выпад правой вперед прыжком выпал левой вперед	40 сек	40 сек	Мае-эмпи-учи	40 сек	40 сек	Зашагивания на степ платформу правой/левой ногой	40 сек	40 сек
Выполнение группировки	40 сек	40 сек	Стойка на правой левой на опоре, сгибание - разгибание опорной ноги	40 сек	40 сек	Из широкой стойки стойка на носках	40 сек	40 сек
Джампинг-джек	40 сек	40 сек	Тоже с другой	40 сек	40 сек	Тоже, но с выполнением ударов правой/левой ногой	40 сек	40 сек
Высокое поднятие бедра	40 сек	40 сек	Бег с прямыми ногами вперед в утяжелителях (180-200гр)	40 сек	40 сек			

Рис. 2. Комплекс упражнений для выполнения в рамках эксперимента

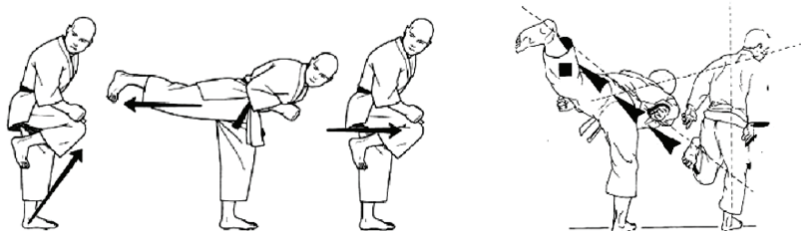


Рис. 3. Усиро гэри дзёдан

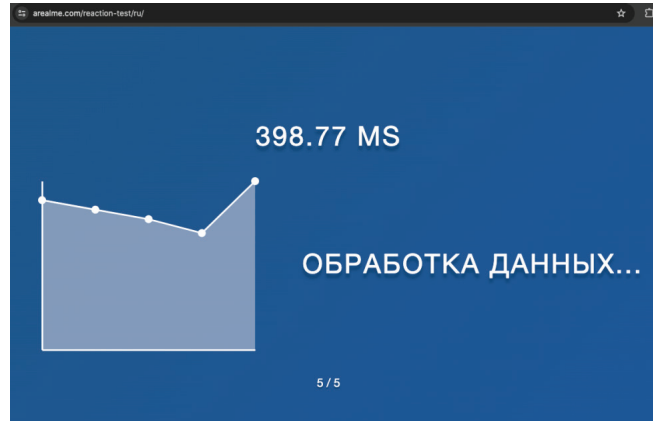


Рис. 4. Интерфейс программы для определения скорости реакции

7. Таблицы «Шulte».

Целью анкетирования являлась оценка уровня нервно-психической устойчивости (НПУ). Спортсменам было предложено ответить на 84 вопроса. Показатель по шкале НПУ получают путем простого суммирования положительных и отрицательных ответов, совпадающих с «ключом».

Рассмотрим каждый норматив в отдельности на рисунках 5–12.

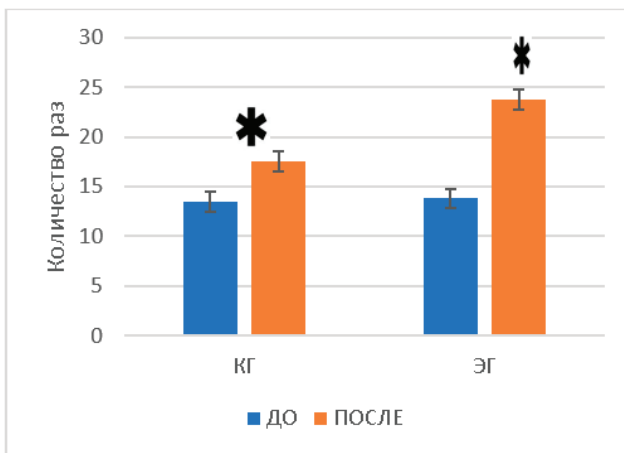


Рис. 5. Динамика средних результатов контрольного норматива «сгибание-разгибание рук в упоре лёжа»

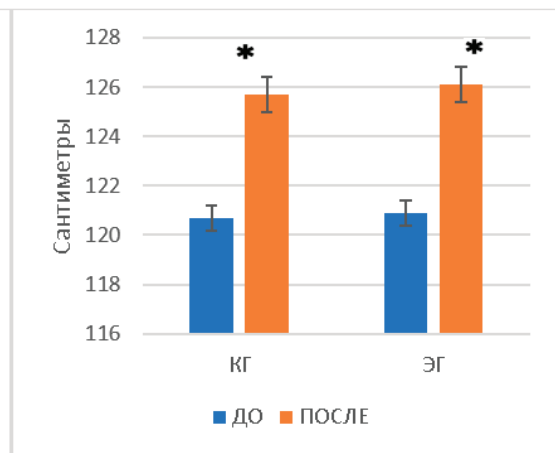


Рис. 6. Динамика средних результатов контрольного норматива «прыжок в длину с места»

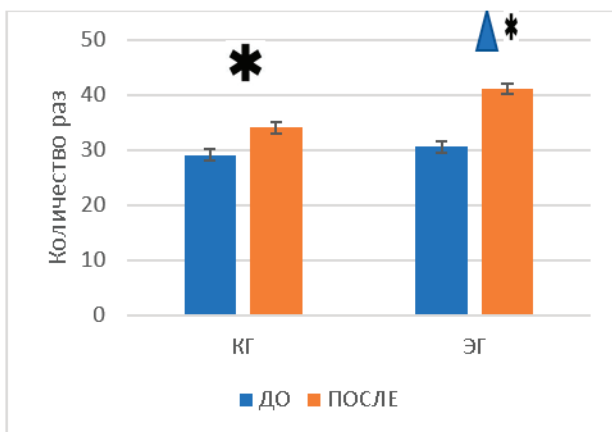


Рис. 7. Динамика средних результатов контрольного норматива «поднимание туловища из положения лёжа»

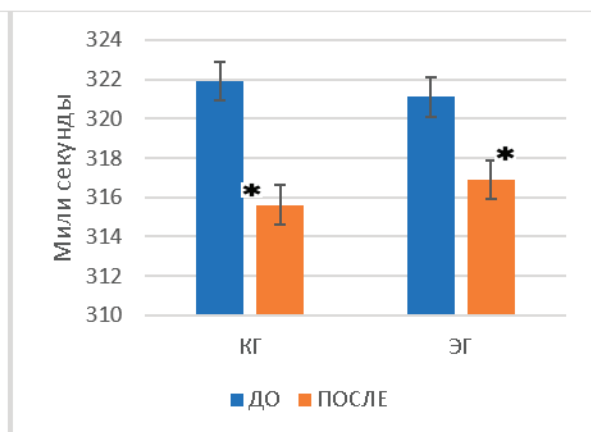


Рис. 8. Динамика средних результатов оценки скорости реакции

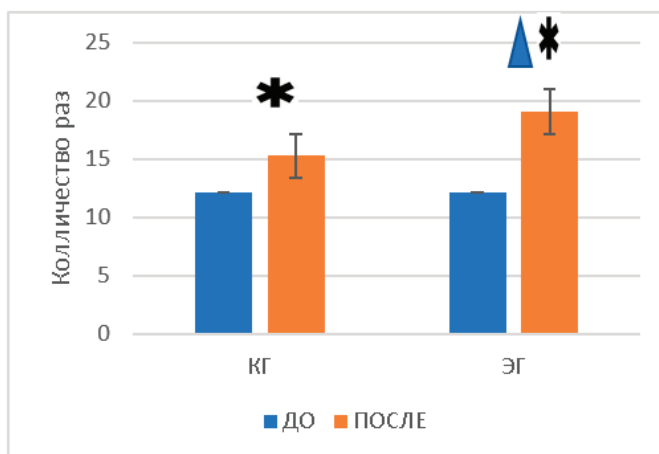


Рис. 9. Динамика средних результатов контрольного норматива «усиро гэри дзёдан»

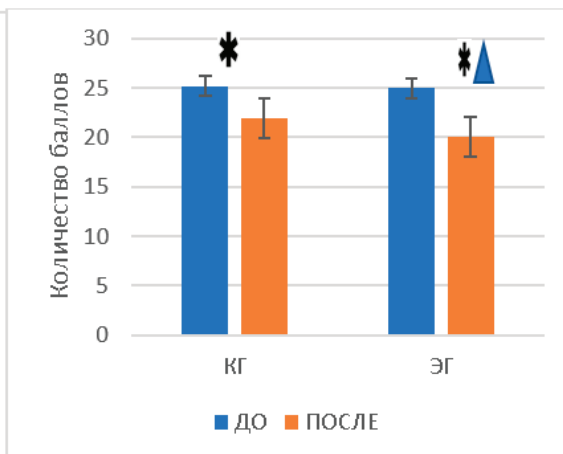


Рис. 10. Динамика средних баллов анкетирования

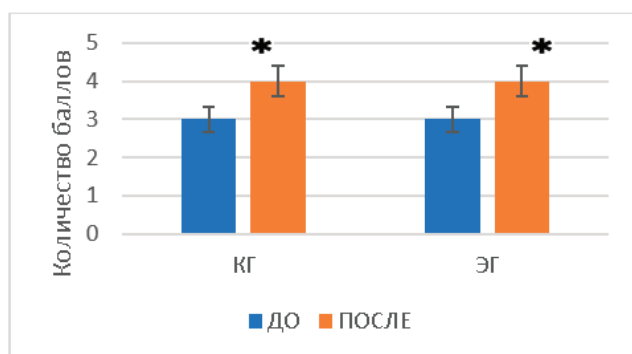


Рис. 11. Динамика средних баллов показателя механической памяти

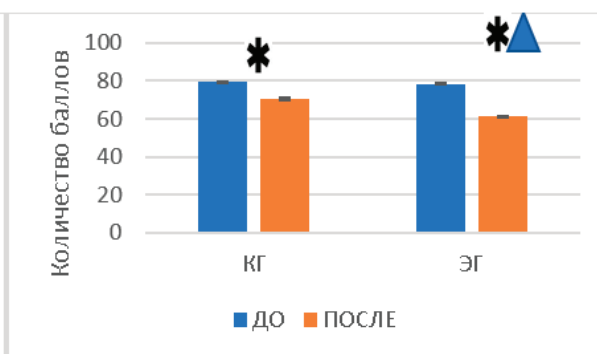


Рис. 12. Динамика средних результатов показателя «таблицы Шульте»

Примечание \* — достоверность показателей между группами при  $p \geq 0,05$ .

Проведенное тестирование с целью оценки психофизиологического и физического развития школьников показало соответствие результатов физической подготовленности требованиям к зачислению в группы учебно-тренировочного этапа, скорость реакции соответствовала возрасту испытуемых, а оценка уровня нервно-психической устойчивости продемонстрировала слабую возможность нервных срывов.

Разработанный на основе методики Ильмова Е. А., засл. тренера России, 4 Дан, бранч-чиф и применённый на практике комплекс упражнений (выполненный круговым методом), выявил достоверное улучшение по следующим показателям: сгибание-разгибание рук в упоре лёжа, поднятие туловища за 1 мин, усиро гэри дзёдан, таблицы Шульте и анкетирование. Это позволяет говорить об эффективности применённого метода.

Литература:

1. Акопян А. О. Долганов Д. И. Примерная программа рукопашного боя для ДЮСШ.— М.: Советский спорт, 2004.
2. Астахов с. А., Технология планирования тренировочных этапов скоростно-силовой направленности в системе годичной подготовки высококвалифицированных единоборцев: автореф. дис. кан. пед. наук.— М.: 2004.
3. Баранов А. А. Физическое развитие детей и подростков на рубеже десятилетий.— М.: НИЦЗД РАМН.2008.
4. Быков В.С. Теория и практика актуализации самовоспитания школьников: Автореф..д-ра пед. наук.— Челябинск: Изд-во УралГАФК, 2000.

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## Проявление цензуры в американском кинематографе 1930–1960-х годов

Саксонова Мария Алексеевна, выпускник  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Научный руководитель: Трусевич Елизавета Сергеевна, кандидат искусствоведения, зав. кафедрой  
Гуманитарный институт телевидения и радиовещания имени М. А. Литовчина (г. Москва)

*В статье описаны предпосылки появления самоцензуры в американском кинематографе 1930–1960-х годов, представлена история создания главного ограничительного документа — Кодекса Хейса — и проанализированы его основные постулаты. На примерах американских фильмов 1930–1960-х годов автор рассматривает проявления самоцензуры в Голливуде и творческие решения, которые придумывали режиссёры для её обхождения. В тексте работы также представлены последствия, к которым привело соблюдение Кодекса Хейса, и основные причины его отмены. В качестве вывода автор анализирует влияние системы запретов на развитие американского кинематографа.*

**Ключевые слова:** американский кинематограф, цензура, самоцензура, Кодекс Хейса, Золотой век Голливуда, Старый Голливуд, моральные нормы, развитие.

## The manifestation of censorship in American cinema in the 1930s — 1960s

Saksonova Mariya Alekseevna, graduate student  
Lomonosov Moscow State University

Scientific advisor: Trusevich Yelizaveta Sergeevna, candidate of art history, head. department  
The M. Litovchina Humanitarian Institute of Television and Radio Broadcasting (Moscow)

*The article describes the prerequisites for the appearance of self-censorship in American cinema in the 1930s — 1960s, presents the history of the creation of the main restrictive document — the Hays Code — and analyzes its main postulates. Using the examples of American films of the 1930s — 1960s, the author examines the manifestations of self-censorship in Hollywood and the creative solutions that directors came up with to circumvent it. The text of the work also presents the consequences of compliance with the Hayes Code and the main reasons for its cancellation. As a conclusion, the author analyzes the impact of the prohibition system on the development of American cinema.*

**Keywords:** American cinema, censorship, self-censorship, The Hays Code, The Golden Age of Hollywood, Old Hollywood, moral norms, development.

До сих пор существует миф, что американский кинематограф всегда был независим. Этот миф, по всей видимости, навеян Первой поправкой к Конституции США, подразумевающей в числе прочих свобод свободу слова. Однако стоит заметить, что на киноискусство поправка не распространялась, а, следовательно, фильмы могли подвергаться цензуре [5]. Это и случилось в 1930-е — 1960-е годы 20-го века, в период, большая часть которого при- шла на так называемый «Золотой век Голливуда».

Целью данной статьи является выяснение причин и следствий введения ограничительных мер в американском кинематографе, а также обнаружение влияния этих

мер на дальнейшее развитие голливудского кинопроизводства — изменение киноязыка, выбор тематики, появление новых режиссёрских приёмов.

Актуальность выбранной темы обусловлена наличием в обществе спора о пользе и вреде цензуры в искусстве и, в частности, в кинематографе. Как правило, подобные дискуссии ведутся в контексте сравнения советского и современного российского кинематографа. Напротив, данная статья призвана проанализировать преимущества и недостатки ограничительных мер на примере их действия в кинопроизводстве другой страны, с другими, как общественными, так и структурными особенностями.



Помимо этого, автор работы ставит перед собой задачу ответить на вопрос — «Какое влияние оказала цензура на развитие кинорежиссуры в США?» Учитывая, что этот вопрос малоисследован в отечественной киноведческой литературе, в ответе на него проявится научная новизна статьи.

Интересно, что, в отличие от советской практики художественных советов, состоявших в том числе из представителей партийных органов, государственной цензуры как таковой в американском кинематографе не было. Голливудские студии самостоятельно ограничили собственное самовыражение, приняв ряд неофициальных запретов. Возникает вопрос — почему же это произошло?

Одна из главных причин введения самоцензуры — нежелание «Фабрики грёз» вступать в открытый конфликт с пуританами, в целом, и с женскими клубами, в частности. Последние имели большой вес в американском обществе 1920-х годов. Как поборники морали, они считали Голливуд — прибежищем порока. По их мнению, фильмы, которые создавали киностудии, несли в массы ложные ценности, а звёзды, представлявшие собой лицо индустрии, вели развратный образ жизни. Стоит признать, что их претензии были небезосновательны. К середине 1920-х годов Голливуд уже серьёзно дискредитировал себя рядом громких скандалов. В таблоидах то и дело появлялись новости о безвременной (иногда и насильственной) гибели той или иной знаменитости. Среди представителей фабрики грёз уже процветали алкоголизм и наркомания (речь преимущественно идёт об употреблении больших доз барбитуратов). Звёзды устраивали шумные вечеринки на своих виллах, что рождало большое количество грязных слухов.

Скандалом обернулся развод и второе замужество одной из главных актрис немого кино — Мэри Пикфорд, представлявшей в фильмах образ невинной девушки. Ещё одним громким инцидентом стало обвинение в 1921-м году знаменитого комика Роско Арбакла, известного под псевдонимом «Фатти», в изнасиловании и непредумышленном убийстве начинающей актрисы Вирджинии Рапп. Позже актёра полностью оправдали, но его карьера была безвозвратно сломана [7].

На аморальном облике знаменитостей «грехи» американской киноиндустрии не заканчивались. Сами фильмы, производимые в Голливуде в начале 1920-х, были довольно откровенными. В них показывались и эротические сцены, и употребление наркотических препаратов, и межрасовые отношения. Всё то, что, по мнению пуритан, было недопустимо показывать даже взрослой части американского общества, не говоря уж о детях.

Текущее на тот момент состояние индустрии стало для расчетливых голливудских продюсеров своеобразным спусковым крючком, и они решили действовать на опережение. Заботили ли их вопросы нравственности населения (что маловероятно) или всё решил исключительно материальный аспект, но кинематографисты посчитали нужным введение некоторых механизмов урегулирования

и пригласили в качестве независимого эксперта Уильяма Хейса [2], в прошлом министра почты США. В 1922 году Хейс возглавил Ассоциацию производителей и прокатчиков фильмов и в 1927 году, после обстоятельного анализа текущего состояния киноиндустрии, предложил голливудским студиям совместно разработать свод ограничений. Итогом работы стал документ в двух частях [6]. Первый фрагмент включал в себя ряд позиций, **запрещённых** к показу на киноэкране. К таковым относились любая «соблазнительная нагота» (включая силуэты и тени обнажённых людей) и сексуальные извращения, использование обценной лексики (и ряда других экспрессивных выражений) и высмеивание священников, сцены родов и упоминание о венерических заболеваниях. Категорически запрещалось оскорблять любую нацию и вероисповедание (правило не распространялось на атеистов), показывать незаконный оборот наркотиков и демонстрировать половые органы детей. Отдельным пунктом запрещалось изображать белое рабство и половые отношения между представителями чёрной и белой расы. К слову, до 1960-х годов само появление чернокожего актёра в главной роли было редким явлением. Если не брать во внимание картины, непосредственно поднимающих вопросы расизма, афроамериканцам, как правило, доставались второстепенные роли слуг и гувернёров. Однако здесь главенствующую роль сыграло отсутствие расового равноправия в американском обществе 1930–1960 гг. Все сегрегационные законы были признаны недействительными лишь с выходом Закона о гражданских правах (1964 г.) [4].

Вторая часть разработанного документа представляла собой список вещей и явлений, **нерекомендованных** к показу. В частности, нежелательны для демонстрации на экране были сцены с любым проявлением жестокости (в том числе, сцены пыток, клеймения, изнасилования или домогательств), сцены использования огнестрельного оружия и употребления наркотиков. Большое внимание уделялось изображению влюблённой пары. Например, не рекомендовалось показывать на экране продолжительные поцелуи или сцены первой брачной ночи. Некорректной считалась даже демонстрация мужчины и женщины (в том числе мужа и жены), лежащих в одной постели.

В 1930-м году эти правила легли в основу знаменитого Кодекса Хейса, свода предписаний, действительных для всех кинодеятелей. Помимо вышеописанных частей, Кодекс Хейса формулировал общие принципы, некие столпы, на которых должен был стоять голливудский кинематограф. Главенствующий постулат сводился к описанию в фильмах «правильных» стандартов жизни и недопустимости их снижения в глазах зрителей. Всякое преступление должно было быть наказано, всякий неблагоприятный поступок — порицаем. Аморальное поведение (связь вне брака, нарушение закона и т.п.) не могло выглядеть хоть сколько-нибудь привлекательно и, тем более, сойти персонажу с рук.

Впрочем, иногда Голливуд допускал некоторые послабления. Например, в тех случаях, когда речь шла об экрани-

зации классических произведений. Так, Кодекс Хейса, не позволял главному персонажу чинить самосуд над своими врагами (качать за преступления могли только представители правопорядка), но на экранизацию «Гамлета», в котором, как известно, месть является основополагающим мотивом, это правило не распространилось. Именно поэтому одноимённый британский фильм Лоуренса Оливье (1948 г.) не только был показан в кинотеатрах Америки, но и получил четыре премии «Оскар». С современными на тот момент произведениями дела обстояли куда менее радужно. Далекое не все из них могли удостоиться чести быть потенциально экранизируемыми или перенесёнными на экран без сюжетных изменений. К примеру, при работе над экранизацией знаменитого романа Сомерсета Моэма «Бремя страстей человеческих», увидевшего свет в 1915 году, создатели были вынуждены внести существенные правки в образ главной героини, Милдред (Бетт Дэвис). По книге неразборчивая в связях девушка заражается сифилисом, в фильме 1934-го года венерическую болезнь заменили на туберкулёз. Также Милдред сделали женой Миллера и, в целом, постарались изобразить вульгарную и глупую проститутку более аккуратной. Тем не менее, даже после внесения всех вышеуказанных изменений и получения одобрения от комиссии по цензуре, фильм не соответствовал требованиям филиалов другой влиятельной организации, Общества добродетельных католиков (ОДК), ратующей за «принцип компенсации моральных ценностей». Суть этого принципа сводилась к тому, что в любом фильме должно быть продемонстрировано «достаточно добра, чтобы компенсировать любое изображаемое в нем зло». Как следствие, картина Джона Кромвелла «Бремя страстей человеческих» [9] была запрещена к просмотру католиками в Детройте, Питсбурге, Омахе и Чикаго, что, впрочем, не помешало фильму стать успешным в прокате.

Глядя на современный кинематограф, мы, конечно, можем посчитать некоторые ограничения, прописанные в Кодексе Хейса абсурдными. По сути, из кино удаляли всякую жизнь, сужались тематические и визуальные возможности. Тем не менее, голливудские кинематографисты были вынуждены следовать созданным правилам на протяжении более, чем тридцати лет.

В этом месте стоит сделать две важные ремарки на полях. Во-первых, ограничения Кодекса Хейса не были государственной цензурой, нарушение предписаний не приводило к полной отмене фильма. Это означало лишь то, что подобное кинопроизведение не могло создаваться при участии главных американских киностудий-гигантов и не показывалось в большинстве кинотеатров. Следовательно, вероятность того, что фильм посмотрит большое количество зрителей, значительно снижалась.

Во-вторых, повсеместно Кодекс Хейса стал применяться только в 1934 году, спустя четыре года после его составления. И в период с 1930 по 1934 годы вышли ряд кинопроизведений, которые позже не смогли бы пройти через жернова голливудской самоцензуры. В качестве

примера можно привести фильм Альфреда Грина «Мордашка» (1933 г.), в которой помимо сцены домогательства и чрезмерного употребления алкоголя, есть и более существенные допущения. Главная героиня, Лили Пауэрс, в исполнении Барбары Стэнвик использует мужчин ради собственной выгоды, меняет ухажёров как перчатки и во всех смыслах этого слова разрушает чужие жизни. Исходя из логики Кодекса Хейса, правильным завершением экранного пути персонажа была бы её расплата за проступки. Но нет, в финале фильма Лили довольно внезапно признаёт ошибочность своего поведения, осознаёт, что такое настоящая любовь и обретает своё счастье. Несмотря на то, что создатели фильма, несомненно, подчёркивают важность традиционных ценностей, ожидаемого возмездия так и не произошло, что вряд ли бы устроило голливудских блюстителей нравственности, выйдя кинолента на год позже.

Недопустимой к выходу на большие экраны оказалась бы и кинолента Говарда Хоукса «Лицо со шрамом» (1932 г.) [9], представляющая собой классический пример гангстерского кино. В характере многих фильмов подобного поджанра на экране многократно возникают сцены убийств. Большинство из них, впрочем, изящно маскируются при помощи визуальных или звуковых подсказок (например, теней преступников и их жертвы или звуков выстрелов). Зрители не видят непосредственного действия, следовательно можно отрицать и то, что оно вообще было совершено. Такой принцип отрицания был свойственен для всего американского кино 1930–1960-х и стал частым режиссёрским приёмом. Даже несмотря на то, что фильм был снят до официального вступления в силу Кодекса Хейса, к нему возникало много претензий ещё на этапе производства. Главный герой фильма, Тони Камонте (Пол Муни), — гагстер, его прототипом стал Аль Капоне. Такой персонаж не может восприниматься как положительный, тем более, как пример для подражания. И, тем не менее, у цензоров возникало серьёзное опасение по поводу того, что образ Тони может вызвать у зрителей симпатию и сопереживание. Это, безусловно, противоречило постулатам морали — образ жизни гангстеров не мог быть романтизирован. Хоукс был вынужден добавить в самом начале фильма фразу-эпиграф о том, что картина представляет собой обвинение в адрес преступников, а цель её — потребовать от правительства решения проблемы бандитизма в стране. В ленту были многократно внесены правки, создатели переснимали и вырезали целые сцены, пробовали разные варианты финала (в том числе, казнь главного героя, от которой впоследствии отказались). В результате фильм прошёл цензурные комиссии во всех штатах, за исключением Канзаса и Чикаго, и имел огромный успех у публики.

Действие Кодекса Хейса продолжалось вплоть до второй половины 1960-х годов. К концу десятилетия стало понятно, что кинематограф, работающий строго в соответствии с принятым документом, столкнулся с нештучным творческим кризисом. Спустя тридцать лет само-

цензуры, он уже не мог существовать в рамках, которые сам же для себя создал. В киноискусство медленно, но верно проникала настоящая нестерильная жизнь. Ростки этого явления появились задолго до 1960-х. Стремясь выйти за рамки банальной штамповки фильмов и создать полноценные художественные произведения, режиссёры пытались обойти правила, идя на разные художественные и сценарные ухищрения. Как ни парадоксально, но во многом они способствовали развитию кинематографа, добавляли подтекста и намёков, позволяли зрителю додумать то, что не показали на экране напрямую.

Здесь стоит вспомнить известнейший фильм-экранизацию Виктора Флеминга «Унесённые ветром» (1939 г.). Необходимую по сюжету сцену родов в нём решили с помощью силуэтов героев на стене (сама роженица при этом в кадр не вошла). Режиссёр использовал всё тот же принцип отрицания. Действие не происходит на глазах у публики, следовательно, и придаться к нему нельзя. Другой пример — фильм Альфреда Хичкока «Дурная слава» (1946 г.) [5], в котором сцена поцелуя героев Кэри Гранта и Ингрид Бергман длится около 2-х минут. находка режиссёра заключалась в том, что вместо одного длинного поцелуя, персонажи обменивались множеством коротких, что формально не нарушало правил Кодекса.

В целом, в кино так или иначе пробивались нестандартные (порой провокационные) фильмы, ставшие впоследствии классикой мирового кинематографа. Зрители смогли увидеть и знаменитую «Касабланку» Майкла Кёртица (1942 г.) [5], в котором были показаны романтические отношения героев Хамфри Боггарта и Ингрид Бергман вне брака и «Трамвай »Желание» (1951 г., режиссёр — Э. Казан) [9] со сценой домогательства (намечающей на последовавшее изнасилование) в отношении героини Вивьен Ли. К слову, в фильме Казана, в конце упомянутой сцены, помимо традиционного принципа отрицания (сцены изнасилования зритель не видит), появлялся яркий иносказательный образ разбитого зеркала, как бы символизирующий собой все последующие события.

Другое интересное стилистическое решение можно увидеть в сцене убийства в душе в фильме «Психо» (1960 г., режиссёр — Альфред Хичкок). В том числе из цензурных соображений сцена была сделана при помощи равного монтажа со множеством склеек и преимущественно крупных или макропланов. Особое напряжение происходящему добавило звуковое сопровождение: негромкое журчание воды как подготовка к напряжённому моменту и возникшая впоследствии нагнетающая музыка. В совокупности все эти визуальные и звуковые приёмы создали столь важное для триллера ощущение саспенса (к слову, название этому термину тоже дал Хичкок) и одновременно сделали сцену менее жестокой, поскольку анатомических подробностей гибели героини зритель так и не увидел.

В пику имевшимся ограничениям, режиссёры начали смело экспериментировать с тематикой. Так, в 1953 году

режиссёр Отто Премингер снял комедию «Синяя луна» [5], в центре которой была тема потери девственности, а двумя годами позже, в 1955 году, драму «Человек с золотой рукой» [9], в которой затрагивалась и по сей день актуальная проблема наркомании. Важно отметить, что упомянутые картины были независимыми — в начале 1950-х годов Премингер основал свою продюсерскую компанию и снимал фильмы без участия крупных студий. Несмотря на сложности проката, оба фильма оказались финансово успешными и вызвали общественный резонанс.

С другой стороны, применялось и тематическое иносказание. Например, когда после войны в страну возвращались страдавшие от посттравматического синдрома ветераны, кинематограф находил отражение этому событию. Однако режиссёры делали это косвенным образом, например, применительно к войне Севера и Юга, после которой солдаты также возвращались домой неприспособленными к мирной жизни. Таким образом киноискусство пыталось откликаться и на современную действительность.

Шумным событием в истории Золотого века Голливуда стал выход легендарной ленты Билли Уайлдера «В джазе только девушки» (1959 г.) [5], в которой были затронуты многие запретные темы: алкоголизм и открытая вызывающая сексуальность Душечки (Мэрилин Монро), использование огнестрельного оружия, переодевания мужчин в женщин, намёки на гомосексуальность и всяческая ирония в отношении этой темы. Анализируя фильм более детально, можно вспомнить и конкретные сцены, нарушающие постулаты Кодекса Хейса. Например, продолжительные поцелуи героев Мэрилин Монро и Тони Кёртиса на яхте, расстрел мафиозной группировки, наконец, финал фильма со знаменитым «У каждого свои недостатки».

Последним и решающим выпадом в сторону Кодекса Хейса является скандальный фильм Майкла Николса «Кто боится Вирджинии Вульф?» (1966 г.). Эта картина стала своего рода предзнаменованием появления радикально нового американского кинематографа. Её создатели использовали другой, почти несвойственный прежнему Голливуду язык острой социальной драмы. Чуть ли не впервые с киноэкранов заговорили о несчастливой семейной жизни, о людях, которые, переживая глубокий кризис отношений, едва ли терпят друг друга. В фильме недвусмысленно намекают на супружескую измену героини Элизабет Тейлор, поднимают вопросы беременности и её прерывании. Стоит учесть и тот факт, что на протяжении почти всей истории персонажи сильно пьяны. Несмотря на свою откровенность, картина была награждена пятью статуэтками «Оскар», включая «Главную женскую роль» и «Главную женскую роль второго плана».

Естественное изменение языка кинематографа стало основной, но не единственной причиной кризиса. 1960-е годы были ознаменованы усилением позиций телевидения в жизни общества [1, с 1]. На телеэкранах, разумеется, тоже существовали ограничения, но они были не-

сколько мягче тех, которые предписывал Кодекс. При этом телевидение было несравнимо более доступно для массового зрителя, что было совсем не на руку голливудским продюсерам. Строгие художественные запреты только усугубляли и без того трудное положение киноиндустрии. Настаивать на их дальнейшем существовании было бессмысленно, и в 1967 году Кодекс Хейса был официально отменён, уступив место системе рейтингов. Американский кинематограф, перелистнув прежнюю страницу, вошёл в новую эпоху своего существования. Эра старого Голливуда закончилась.

Подводя итоги прошедших десятилетий, стоит заметить, что период с 1934 по 1967 годы не был бесполезен для киноискусства. Несмотря на то, что режиссёрам и сценаристам было тесно в рамках установленных запретов, несколько моментов позитивного влияния Кодекса на кинематограф всё же можно выделить:

1. Кодекс Хейса вынудил режиссёров придумывать методы завуалированного выражения своей мысли. Возникли интересные образы и стилистические приёмы, применялось иносказание, развивался монтаж.

2. Ограничения поспособствовали развитию независимого кинематографа. Появлялись коммерчески успешные фильмы, созданные без участия киностудий-гигантов.

3. Наложение «запретов» на показ фильмов для определённых социальных групп (например, для католиков) создавало дополнительную рекламу для фильмов и вызывало больший интерес к ним. Следовательно, ограничения проката отчасти повлияли и на популяризацию кинематографа в США.

Таким образом, цензура, вопреки и благодаря её негативным свойствам и неизбежной конечности, смогла ока-

зать положительный эффект на популяризацию и художественные качества американского кинематографа.

### Фильмография

1. «Марокко», режиссёр Джозеф фон Штернберг, США, 1930 год.
2. «Лицо со шрамом», режиссёр Говард Хоукс, США, 1932 год.
3. «Мордашка», режиссёр Альфред Грин, США, 1933 год.
4. «Бремя страстей человеческих», режиссёр Джон Кромвелл, США, 1934 год.
5. «Унесённые ветром», режиссёр Виктор Флеминг, США, 1939 год.
6. «Касабланка», режиссёр Майкл Кёртиц, США, 1942 год.
7. «Дурная слава», режиссёр Альфред Хичкок, США, 1946 год.
8. «Гамлет», режиссёр Лоуренс Оливье, Великобритания, 1948 год.
9. «Трамвай »Желание»», режиссёр Элиа Казан, США, 1951 год.
10. «Синяя луна», режиссёр Отто Премингер, США, 1953 год.
11. «Человек с золотой рукой», режиссёр Отто Премингер, США, 1955 год.
12. «В джазе только девушки», режиссёр Билли Уайлдер, США, 1959 год.
13. «Психо», режиссёр Альфред Хичкок, США, 1960 год.
14. «Кто боится Вирджинии Вульф?», режиссёр Майкл Николс, США, 1966 год.

### Литература:

1. Артюх А. Старый Голливуд на пороге Нового или время глобальной трансформации // Артикульт, 2011. — С. 1–9.
2. Баркова Е. Д. История отношений Голливуда и Белого дома: вечный конфликт интересов // Вестник Санкт-Петербургского университета Сер.6, 2005, вып. 3, С. 149–153.
3. Бельский И. В. Лекции по всеобщей истории кино. Кн. 3: Трудные годы звукового кино (1930–1950-е годы) // М.: Гуманитарный институт телевидения и радиовещания им. М. А. Литовчина (ГИТР), 2004. — 476 с.
4. Билль о правах США [Электронный ресурс] — Режим доступа: Билль о правах США (studylib.ru) (Дата обращения: 30.06.2024).
5. Заяц А. Как Кодекс Хейса не удержал моральных устоев. [Электронный ресурс] — Режим доступа: Как Кодекс Хейса не удержал моральных устоев (film.ru) (Дата обращения: 24.04.2024).
6. Кодекс производства кинофильмов 1930-го года. [Электронный ресурс] — Режим доступа: Кодекс производства кинофильмов 1930-го года — Журнал «Сеанс (seance.ru) (Дата обращения 22.04.2024).
7. Минушкина Е. Кодекс Хейса, или всё под запретом. [Электронный ресурс] — Режим доступа: Кодекс Хейса, или Всё под запретом (diletant.media) (Дата обращения: 24.04.2024).
8. Садуль Ж. Всеобщая история кино. Том 6. Кино в период войны 1939–1945 // Москва: Издательство «Искусство», 1963. — 501с.
9. Соува Д. 125 запрещённых фильмов. Цензурная история мирового кинематографа // Екатеринбург: Издательство «Ультра. Культура», 2008. — 544с.
10. Фомина В. А. Мифы и штампы довоенного американского кино // Вестник ВГИК, 2011.
11. Э.Ж. 1930–1950-е Золотой век Голливуда // Вестник культурологии, 2018. — С. 210–213.



## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

### Традиции житийной литературы в повести Л. Н. Андреева «Жизнь Василия Фивейского»

Сальникова Влада Игоревна, студент магистратуры  
Московский педагогический государственный университет

*В статье рассматриваются традиции житийной литературы в повести Л. Н. Андреева «Жизнь Василия Фивейского». Отмечается связь произведения с житиями на жанровом, идейно-образном, композиционном уровнях. Автор приходит к выводу о том, что писатель, используя элементы житийной литературы, не следует жанровому канону строго, а трансформирует его для выражения своих воззрений.*

**Ключевые слова:** Л. Н. Андреев, «Жизнь Василия Фивейского», житие, древнерусская литература, традиция.

Связь повести Л. Н. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» с житийной литературой отмечалась ещё в прижизненной критике. Так, Н. П. Ашешов определяет жанр произведения как «житие» [2, с. 98]. К вопросу о традициях житийной и библейской литературы в повести так или иначе обращается ряд исследователей. Л. А. Иезуитова подчёркивает сходство произведения с житием по структуре [3, с. 111], однако сосредоточивает внимание на параллелях с Книгой Иова, судьбу которого напоминает жизнь отца Василия. Похожим путём идёт и С. Э. Сомов, анализирующий различия между Василием Фивейским и Иовом [4]. В упомянутых исследованиях «Жизнь Василия Фивейского» в большей степени сопоставляется с Книгой Иова, тогда как взаимосвязь произведения с житийной традицией не рассматривается достаточно подробно, что мы и попробуем сделать в настоящей работе.

Импульсом к созданию повести послужила «Исповедь» священника Александра Аполлова, с содержанием которой Леонида Андреева познакомил Максим Горький. «Исповедь» представляет собой историю жизни и духовных исканий автора с раннего возраста до момента написания книги. А. И. Аполлов, как и впоследствии Василий Фивейский, снимает с себя сан, находясь под влиянием учения Л. Н. Толстого. Тем не менее, замысел Андреева отличается, и, несмотря на упоминание «новой веры» в тексте повести, в центре произведения оказывается, как отмечает Л. А. Иезуитова, «не идея отпадения от церкви во имя истинной веры, но крушение религиозного сознания, веры в мироустройство и провидение господне» [3, с. 145].

Уже слово «жизнь» в заглавии повести указывает на его жанровую связь с житием: произведение представляет собой жизнеописание героя — с ранних лет и до смерти. Тем не менее, Андреев не следует житийному канону

строго: писатель опускает вступительную часть; о рождении и детстве Василия не рассказывается подробно — лишь коротко сообщается об отце героя и подчёркивается его благочестие: «Сын покорного и терпеливого отца, он сам был терпелив и покорен...» [1, с. 489].

Кроме того, автор отмечает раннюю необычность Василия, свойственную и житийным героям: «Над всей жизнью Василия Фивейского тяготел суровый и загадочный рок. Точно проклятый неведомым проклятием, он с юности нес тяжелое бремя печали, болезней и горя, и никогда не заживали на сердце его кровоточащие раны. Среди людей он был одинок, словно планета среди планет, и особенный, казалось, воздух, губительный и тлетворный, окружал его, как невидимое прозрачное облако» [1, с. 489]. Василий выделялся среди других людей непростой судьбой, трагическим мироощущением и непреодолимым одиночеством.

Вся повесть представляет собой рассказ об испытаниях, через которые Василий Фивейский проходит. Аналогично и в житиях героям на пути к святости приходится бороться с различными искушениями. В начале произведения проводится параллель со Священным Писанием: дьякон сравнивает отца Василия с Иовом многострадальным. Однако церковный староста Иван Порфирыч Копров возражает ему, отмечая, что Фивейский далеко не безгрешен: «Так то Иов-праведник, святой человек, а это кто? Какая у него праведность?» [1, с. 493]. В Книге Иова рассказывается о том, как Бог разрешает Сатане испытать Иова и тот лишает его детей, богатства, заражает проказой, а впоследствии Господь вознаграждает Иова за терпение. Похожий путь проходит и отец Василий. Сначала его жизнь складывается достаточно благополучно: герой женится, у него рождается двое детей. Спустя семь лет спокойной семейной жизнь отца Василия начинают постигать одно несчастье за

другим: тонет сын, попадая начинает пить, второй сын рождается идиотом, сгорает дом, умирает жена.

Все трудности, с которыми герой сталкивается, он принимает со смирением, как и подобает святому мученику: «... он сам был терпелив и покорен и долго не замечал той злощастной и таинственной преднамеренности, с какою стекались бедствия на его некрасивую, вихрастую голову» [1, с. 489]. Жизненные испытания для отца Василия становятся испытаниями его веры. Что бы ни случилось, герой обращается к Богу со словами: «Я — верю!» [1, с. 492] Так происходит после того, как он впервые увидел пьяную жену. Его слова звучат как вызов, бросаемый Богу. Фивейский колеблется в своей вере — когда они с попадью решают завести ещё одного ребёнка, то он вновь взывает к Господу: «Угроза и молитва, предостережение и надежда были в нём» [1, с. 496]. Это обращение крайне противоречиво: герой, с одной стороны, уповает на Бога, с другой стороны, не верит в его милость. После неудачной попытки самоубийства жены отец Василий даже грозит Господу кулаком.

Переломный момент во взглядах героя наступает после смерти жены. Фивейский раскаивается в том, что гневил Бога, и уже «испуганно» [1, с. 527], «с восторгом беспредельной униженности» [1, с. 527] восклицает: «Верую!» [1, с. 527] Утвердившись в вере, отец Василий начинает чувствовать своё «избранничество»: «Он думал, что там, где видел он хаос и злую бессмыслицу, там могучею рукою был начертан верный и прямой путь. Через горнило бедствий, насильственно отторгая его от дома, от семьи, от суетных забот о жизни, вела его могучая рука к великому подвигу, к великой жертве» [1, с. 528]. Фивейский чувствует, что его собственное несчастье позволило ему ощутить несчастье окружающих его людей, полюбить их: «Он дал мне много: он дал мне видеть жизнь и испытать страдание и острием моего горя проникнуть в страдание людей...» [1, с. 529]. Особое предназначение имеют и святые в житиях.

Ещё одно сходство с героями житий — дар предвидения, который обнаруживается у отца Василия — он не удивляется рассказу о произошедшем пожаре и будто предугадывает смерть своей жены: «...и был у него такой вид, точно он уже знал то, что ему рассказывают, и только проверял рассказ. Как будто в этот короткий сумасшедший час <...> он догадался обо всем: и о том, отчего должен был произойти пожар, и о том, что все имущество и попадя должны были погибнуть, а идиот и Настя уцелеть» [1, с. 526].

Как и в житиях, герой начинает вести аскетичный образ жизни после смерти жены: обстановка нового дома, построенного после пожара, была очень скромной, в нём царил холод, одиночество и скука; отец Василий налагает на себя с сыном строгий пост. Фивейский уединяется в полузаброшенном доме, как и житийные герои, уходящие в монастырь или пустынь. Отец Василий всё больше чи-

тает Евангелия, Деяния святых апостолов, жития святых, ежедневно совершает раннюю литургию — готовит себя к великому делу: «Он чистым хотел быть для великого подвига и еще неведомой великой жертвы — и все дни и ночи его стали одною непрерывною молитвою, одним безглагольным излиянием» [1, с. 533]. Сначала Фивейского не понимают — или считают безумным, или лишь жалеют, однако спустя некоторое время к нему на утреннюю службу начинают приходить люди, и возникают слухи о «новой вере». Можно провести параллель с житием, где святой собирает братию вокруг себя — так и Василий Фивейский находит сподвижников.

Кульминационным моментом повести является эпизод «воскрешения» работника старосты Семёна Мосягина, погибшего из-за обвала песка. Чудо является неотъемлемым элементом жития: святой обладает даром чудотворения. Так и Василий Фивейский чувствует, что способен совершить чудо. В этом эпизоде вновь возникает параллель со Священным Писанием: в Евангелии от Иоанна рассказывается о том, как Иисус воскрешает Лазаря, чтобы другие уверовали в него. Если воскрешение Лазаря приводит к утверждению людей в вере, то попытка отца Василия, наоборот, заканчивается крушением его собственной веры. Фивейский думает, что совершит чудо, и подобно Иисусу обращается к мёртвому со словами: «Тебе говорю, встань!» [1, с. 551] Однако чуда не происходит, и наступает крах мировоззрения героя — он святотатственно обращается к Богу: «Так зачем же я верил? Так зачем же ты дал мне любовь к людям и жалость — чтобы посмеяться надо мною? Так зачем же всю жизнь мою ты держал меня в плену, в рабстве, в оковах?» [1, с. 552]

В финале повести Василий Фивейский погибает, за смертью падая, при попытке убежать дальше от церкви. Смерть героя отличается от смерти житийных святых, сопровождающейся посмертными чудесами, однако можно заметить нечто необычное, сверхъестественное в позе, в которой застывает тело отца Василия — в нём сохраняется ощущение движения: «...как будто и мертвый продолжал он бежать» [1, с. 554].

Финал повести можно назвать антижитийным. Если сначала Василий Фивейский идёт по пути укрепления веры — от сомнений к утверждению в ней, то в финале она окончательно рушится. Отец Василий не приходит к святости, как это происходит с житийными героями, — итог его жизни оказывается противоположным. Таким образом, Леонид Андреев использует в «Жизни Василия Фивейского» элементы житийной литературы, но не следует канону строго, а трансформирует его. Писатель отвергает традиционные религиозные воззрения и приводит иную концепцию духовного становления человека.

#### Литература:

1. Андреев Л. Н. Жизнь Василия Фивейского // Андреев Л. Н. Собрание сочинений в шести томах. Т. 1. Рассказы 1898–1903 / Сост. и подгот. текста В. А. Александрова, В. Н. Чувакова — М.: Художественная литература. — С. 489–554.

2. Ашешов Н. П. Из жизни и литературы. Новое произведение Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» // Образование. — 1904. — № 5, отд. 3. — С. 81–99.
3. Иезуитова Л. А. «Жизнь Василия Фивейского» // Иезуитова Л. А. Творчество Леонида Андреева (1892–1906) / Л. А. Иезуитова; Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. — С. 106–150.
4. Сомов С. Э. Традиции житийно-библейской литературы в повести Л. Н. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» // Материалы исследований молодых ученых, аспирантов, соискателей и студентов / сост. М. В. Мащенко. — Могилев: [б. и.], 1997. — С. 141–145.

## Экфрасис и его роль в отражении идейно-эстетических взглядов В. В. Вересаева в рассказе «Состязание»

Сальникова Влада Игоревна, студент магистратуры  
Московский педагогический государственный университет

*В статье рассматривается приём экфрасиса в рассказе В. В. Вересаева «Состязание». Отмечается, что использование экфрасиса способствует выражению идейно-эстетических взглядов писателя, его понимания сущности искусства. Автор статьи приходит к выводу, что истинная красота для Вересаева заключается в окружающей нас действительности, а не в неких отвлечённых идеалах.*

**Ключевые слова:** В. В. Вересаев, «Состязание», синтез искусств, экфрасис, портрет, искусство.

Каждый писатель, как и любой деятель искусства, так или иначе задумывается о значении своего творчества, о самом процессе создания художественных произведений, процессе поиска вдохновения. Нередко такие размышления находят отражение в его творениях. Наиболее глубоко выразить художнику своё мировоззрение позволяет тема искусства, воплощаемая в его творчестве. Искусство, о каком бы из его видов ни шла речь, предполагает образное осмысление действительности, а значит, для того чтобы оставить яркое впечатление о своём творении у публики, художнику нужно его воспроизвести. Тогда встаёт вопрос о взаимодействии различных видов искусств в пределах одного произведения, что обозначается в литературоведении термином «синтез искусств».

К. А. Баршт выделяет различные типы взаимосвязи литературы и изобразительного искусства, связанные как с восприятием писателями картин, так и с восприятием живописцами литературных произведений [1, с. 12]. Применительно к творчеству В. В. Вересаева можно говорить об использовании им приёма экфрасиса, то есть словесного описания произведения изобразительного искусства в литературе. Л. М. Геллер даёт такое определение термину: «...это риторико-нарратологический прием задержания действия, отступления, которое состоит в живом изображении какого-нибудь предмета; позже таким предметом по преимуществу стал художественный объект...» [3, с. 45] Стоит заметить, что экфрасис является приёмом отступления, что и позволяет говорить о его важной функции — выражении авторского понимания сущности искусства.

Внутри самого художественного произведения Н. Г. Морозова выделяет следующие функции экфрасиса:

сюжетообразующую, характеризующую и средства выразительности [5, с. 31]. Получается, что данный приём является важным элементом сюжета и композиции произведения, позволяет раскрыть образы героев, их внутренний мир, а также передаёт определённую атмосферу в тексте, настраивающую читателя на размышления об искусстве.

В творчестве В. В. Вересаева тема искусства становится «сквозной». Он обращается к ней в разные периоды писательской деятельности, запечатлевая тем самым в произведениях эволюцию своих идейно-эстетических взглядов. В раннем рассказе «Загадка» (1887) Вересаев раскрывает собственное понимание искусства и его взаимоотношений с действительностью. Как отмечает А. Г. Соколов, идея произведения заключается в том, что «под великим воздействием искусства человек преодолевает отъединенность от природы, искусство делает ее далекую красоту близкой ему и понятной» [6, с. 87]. В более позднем рассказе «На эстраде» (1900) Вересаев возвращается к теме прекрасного, подчёркивая высокое общественное значение искусства. Продолжает ряд произведений на данную тему рассказ «Состязание» (1919), где писатель вновь пытается осмыслить задачи, стоящие перед художником. Именно это произведение мы рассмотрим подробнее.

Обращает на себя внимание тот факт, что ни время, ни место действия рассказа не названы: в произведении не упоминаются никакие географические объекты, не содержится указаний ни на какую историческую эпоху. Единственное встречающееся название — «площадь Красоты» — также не несёт в себе какой-либо географической конкретики. Тем не менее, традиция проведения состязаний с награждением победителей лавровыми венками, лежащая в основу сюжета, восходит к Древней Греции.

Интерес к античной культуре был присущ эпохе Серебряного века, в которую жил Вересаев, что и находит отражение в его творчестве. Рассказ «Состязание», таким образом, представляет собой стилизацию мифа. Автор изображает условные, внеисторические время и пространство, подчёркивая тем самым, что для него на первом месте стоит тема искусства, поиска истинной красоты, а значит, и выражение собственных эстетических принципов.

Главными героями произведения являются известный художник Дважды-Венчанный и его ученик Единорог. В городе, в котором они живут, устраивается состязание: нужно написать огромную картину, изображающую красоту женщины, которая будет затем поставлена на площади Красоты, где все жители смогут ею любоваться и «славить творца за данную им миру радость» [2, с. 175]. Ровно через год победителя состязания выберут на всенародном суде, и он будет награждён тройным лавровым венком и получит имя «Трижды-Венчанный». Имя «Дважды-Венчанный» свидетельствует о том, художник прежде побеждал в подобных состязаниях, и жители города верят, что он победит вновь. Однако сам Дважды-Венчанный понимает, что Единорог может его превзойти.

В портретах, созданных Дважды-Венчанным и Единорогом, воплощаются различные идеалы красоты, соотносящиеся, как отмечает Л. Н. Дмитриевская, с двумя противостоящими друг другу художественными методами — символизмом и реализмом [4, с. 38]. Дважды-Венчанный является представителем «старого» искусства, тогда как Единорог — пришедшего ему на смену «нового». Рассказ, таким образом, строится на антитезе эстетических принципов двух героев.

Рассмотрим образ Дважды-Венчанного. Герой отправляется в далёкий путь «искать по миру высшую Красоту, запечатленную творцом в женском образе» [2, с. 176]. Большой путь, пройденный Дважды-Венчанным, символичен. Он отражает духовные поиски героя, его попытки найти в мире прекрасное. Причём Дважды-Венчанный сам ещё не знает, в ком именно заключается высшая красота: он понимает, что это может быть как знатная царевна, так и простая девушка: «Искать ту высшую Красоту, которая где-нибудь да должна же быть. Отыскивать ее, в кого бы она ни была вложена — в гордую ли царевну, в дикую ли пастушку, в смелую ли рыбачку, или в тихую дочь виноградаря» [2, с. 177]. Дважды-Венчанный странствует долгие месяцы в поисках истинной красоты. Автор приводит и размышления героя о том, какой же должна быть эта красота: «Истинная красота как светляк <...> Когда ночью ищешь в лесу светляков, часто бывает: вдруг остановишься, — «стой! Кажется, светляк!» <...> Не останавливайся, иди дальше. Когда ясным своим светом, пронзая темноту, засветился светляк, — тогда не спрашиваешь себя, тогда прямо и уверенно говоришь: это он!» [2, с. 178] Истинная красота, по мнению Дважды-Венчанного, нечто очевидное, при одном взгляде на неё уже ощутишь всю её силу.

Тщетные поиски постепенно приводят героя в отчаяние; он считает, что не способен достичь своей цели.

Дважды-Венчанный, наблюдая за вечерним горным пейзажем, рассуждает о том, что красота — нечто ускользающее, неуловимое: «Что же это за колдовство в мировой красоте, что она вечно ускользает от человека, вечно недоступна и непостижима и не укладывается целиком ни в какие формы природы?» [2, с. 179] Более того, герой размышляет и о своих картинах. Возникает мотив невыразимого, воплощающийся во многих текстах об искусстве: каждый творец осознаёт, что возможности его таланта ограничены, что есть ощущения, чувства, вещи, которые невозможно передать через образы. Так думает и Дважды-Венчанный: «Противно стало ему и стыдно за неумелые его намеки на то великое и непостижимое, что носилось перед его тоскующими глазами и чего никогда он не мог воплотить в формы и краски» [2, с. 179].

Именно в горах на заре герой находит свой идеал красоты — девушку в венке из фиалок, спускающуюся с холма. Горы, как наивысшая точка, символизируют тяжесть проделанных поисков, и сама заря символически обозначает духовное прозрение — герой увидел красоту, которую до этого видеть не мог. Дважды-Венчанный воспринимает девушку как богиню, на что указывает эпитет «светозарный»: он падает на колени «в молитвенном восторге» [2, с. 180] и простирает руки «к светозарной деве» [2, с. 180]. Стоит обратить внимание и на венок из фиалок, которые для древних греков были символом смерти и печали, а также города Афины. Вновь можно провести параллель с древнегреческой мифологией, и тогда девушку в фиалковом венке действительно подобна богине.

Если Дважды-Венчанный ищет неземную красоту, для чего проходит такой тяжёлый путь, то Единорог, не раздумывая, решает изобразить на полотне свою возлюбленную Зорьку. В диалоге между Единорогом и Дважды-Венчанным происходит столкновение их эстетических взглядов. Учитель не понимает, что прекрасного нашёл его ученик в Зорьке — этой обыкновенной девушке, ничем не выделяющейся среди других: «Но подумай: та ли эта красота, которая должна повергнуть перед собою мир» [2, с. 177]. По мнению Дважды-Венчанного, истинная красота должна обладать поразительной воздействующей силой, чего в Зорьке нет, и его охватывает «ликующий смех» [2, с. 177], он испытывает облегчение, думая, что Единорогу его не обойти. Точно так же и его ученик лишь «беззаботно усмехнулся» [2, с. 177] в ответ на рассказ учителя о предстоящем походе.

В эпизоде состязания героев автор использует приём экфрасиса: описывается картина каждого художника, а также впечатление, производимое ею на горожан. Первым перед ними предстаёт полотно Дважды-Венчанного: «Высоко над толпою стояла спускающаяся с высоты, озаренная восходящим солнцем дева в венке из фиалок. За нею громоздились темно-серые выступы суровых гор, еще не тронутых солнцем. <...> Божественно-спокойная, стояла дева и смотрела на толпу большими глазами, ясными, как утреннее небо после грозы» [2, с. 180]. Эпитет «божественно-спокойная» подчёркивает, что художнику в действительности удалось изобразить высшую,



неземную красоту, которая поражает и жителей города своим величием, озаряет всё вокруг них: «Никто никогда еще не видал в мире такой красоты. Она слепила взгляд, хотелось прикрыть глаза, как от солнца, только что вышедшего из моря. Но падала рука, не дошедши до глаз, потому что не могли глаза оторваться от созерцания. А когда отрывались и смотрели по сторонам, было с ними, как после взгляда на солнце, только что вышедшее из моря: все вокруг казалось темным и смутным» [2, с. 180]. Девушка, изображённая на картине, подобна неземному существу, богине, и горожане испытывают преклонение перед ней: «Было только молитвенное склонение и блаженная, нездешняя печаль» [2, с. 180]. Более того, их охватывает «священная, великая тоска» [2, с. 181].

Тем не менее, высшая красота, которую удалось уловить и передать художнику, оказывается далёкой от действительности. Сравнивая «Фиалковенчанную» со своими возлюбленными, жёнами, мужчины перестают понимать, за что их любили: «...что же нравилось им в этих нескладных телах и обыденных лицах, в этих глазах, тусклых, как коптящий ночник?» [2, с. 181] Контраст между идеальным образом и реальностью приводит к тому, что жителей охватывает разочарование в своей жизни — такое чувство испытывает старый погонщик мулов: «Больно ущемила тоска по красоте его жесткое, как подошва, сердце, и страшно стало ему, с кем суждено проводить ему его трудную, серую жизнь» [2, с. 181].

После Дважды-Венчанного свою картину представил публике и Единорог. Изображённая на картине Зорька сначала вызвала у горожан недовольство: «Ропот недоумения и негодования прошел по площади. На скамье, охватив колено руками, подавшись лицом вперед, сидела и смотрела на толпу — Зорька! Люди не верили глазам и не верили, чтоб до такой наглости мог дойти Единорог» [2, с. 181]. Жители сочли за дерзость поступок Единорога, так как не могли понять, как олицетворением высшей красоты может быть простая девушка, занимающаяся хозяйством. Даже фон у картины непригляден — художник ничего не приукрашивает: «За нею — полублупившаяся стена хижины и косяк двери, над головою — виноградные листья, красные по краям, меж них — тяжелые сизые гроздья, а вокруг нее — горячая, напоенная солнцем тень. И все» [2, с. 181]. Таково первое впечатление жителей от картины. Однако впоследствии оно меняется.

Приглядевшись к полотну, жители увидели Зорьку совсем по-другому: «Высоко подняв брови, как будто при-

слушиваясь к чему-то, Зорька смотрела перед собою. Чуть заметная счастливая улыбка замерла на губах, в глазах был стыдливый испуг и блаженное недоумение перед встающим огромным счастьем. Она противилась, упиралась и, однако, вся устремилась вперед в радостном, неодолимом порыве. И вся светилась изнутри» [2, с. 182]. Горожане замечают внутреннюю красоту девушки: чувства любви, счастья преобразуют её лицо, от неё исходит свет. Люди даже перестали видеть недостатки в её внешности: «Казалось, будь она безобразна, как дочь кочевника, с приплюснутым носом и глазами как щелки, — само безобразие, освещенное изнутри этим чудесным светом, претворилось бы в красоту небывалую» [2, с. 182].

Если картина Дважды-Венчанного вызвала отторжение из-за расхождения с действительностью, то картина Единорога, наоборот, показала жителям прелесть окружающей их повседневной жизни: «Радостный, греющийся свет лился от картины и озарял все кругом. Вспомнились каждому лучшие минуты его любви. Тем же светом, что сиял в Зорьке, светилось вдруг преобразившееся лицо его возлюбленной в часы тайных встреч, в часы первых чистых и робких ласк, когда неожиданно выходит на свет и широко распускается глубоко скрытая, вечная, покоряющая красота, заложенная природой во всякую без исключения женщину» [2, с. 182]. Образ Зорьки наводит людей на размышления о собственной жизни, своей молодости, о том, как они сами любили. Так, лицо жены погонщика освещается «отблеском того вечного света, который шел от Зорьки» [2, с. 183], а сам герой понимает, что «не умел он ценить того, что у него было, и по собственной вине сделал свою жизнь серой и безрадостной» [2, с. 183]. Единорог побеждает в состязании, потому что он не гонится за неким недостижимым идеалом божественной красоты, как это делает Дважды-Венчанным, а открывает людям красоту их собственной жизни. Свет, исходящий от Зорьки, называется «вечным», так как любовь — чувство вечное, понятное и близкое каждому.

Таким образом, при помощи приёма экфрасиса Вересаев в рассказе «Состязание» выражает свои идейно-эстетические взгляды. Произведение заканчивается репликой, провозглашающей Единорога «Трижды-Венчанным», что отражает и авторскую позицию. Истинная красота заключается не в неких божественных образах, не имеющих ничего общего с действительностью, а в окружающем нас мире, в простой жизни, преобразующейся за счёт внутреннего человеческого света.

#### Литература:

1. Баршт К. А. О типологических взаимосвязях литературы и живописи (на материале русского искусства XIX века) // Русская литература и изобразительное искусство XVIII — начала XX века. Сборник научных трудов. — Л.: Наука, 1988. — С. 5–48.
2. Вересаев В. В. Состязание // Вересаев В. В. Собрание сочинений в 5 т. Т. 4 / Подг. текста Ю. У. Бабушкина. — М.: Правда, 1961. — С. 175–183.
3. Геллер Л. М. «Невыразимо выразимое»: экфрасис и проблемы репрезентации визуального в художественном тексте / Сост. и науч. ред. Д. В. Токарева. — М.: Новое лит. обозрение, 2013. — С. 44–60.

4. Дмитриевская Л. Н. Портрет и пейзаж в русской прозе: традиция и художественные эксперименты: монография. — М.: Флинта, 2016. — 199 с.
5. Морозова Н. Г. Экфрасис в прозе русского романтизма: диссертация... кандидата филологических наук 10.01.01. — Новосибирск, 2006. — 210 с.
6. Соколов А. Г. В. В. Вересаев // Соколов А. Г. История русской литературы конца XIX — начала XX века: Учеб. для филол. специальностей вузов. — М.: Высш. шк.: Academia, 1999. — С. 85–100.

## Бунт против Бога как мифологический мотив в русской литературе XIX — начала XX века и европейском кинематографе XX века

Широких Юлия Андреевна, студент магистратуры  
Московский педагогический государственный университет

*В статье анализируется бунт против Бога как мифологический мотив на примере богоборческих бунтов Ипполита Терентьева в романе Ф. Достоевского «Идиот», героя поэмы В. Маяковского «Облако в штанах» и бунта Александра Экделя против Бога и епископа Вергеруса в фильме И. Бергмана «Фанни и Александр». Проводятся параллели между произведениями, сопоставляются причины, особенности поведения героев.*

**Ключевые слова:** бунт против Бога, богоборчество, Ф. М. Достоевский, «Идиот», В. В. Маяковский, «Облако в штанах», И. Бергман, «Фанни и Александр».

Последовательный бунт против Бога в искусстве мы видим лишь в произведениях конца XVIII века, однако сам мотив богоборчества можно проследить еще в античной мифологии. Это и мифы о состязаниях людей с богами, где люди обычно проигрывали и были жестоко наказаны за свою самоуверенность, и просто оскорбление человеком богов, что также приводило человека к «танталовым мукам» или «сизифову труду», и творчество поэтов, обличающее жестокость и несправедливость богов. Есть и более сложные образы, например, титан Прометей, который не просто бунтует против Зевса, а помогает людям, обладая при этом могучим разумом.

Альбер Камю считал, что в западном мире история метафизического бунта неотделима от истории христианства, поскольку греческие боги не были так резко противопоставлены человеку, у бунта должен быть «личный бог»: «история бунта, которым мы живем сегодня, является скорее историей детей Каина, нежели учеников Прометея» [6; с. 142]. Бог Ветхого Завета обретает новую судьбу в умах богохульников, а сам бунт становится сплавом религиозно-философских, историософских, антропологических и социологических вопросов. Рассмотрим особенности богоборчества в сознании героев Ф. Достоевского, В. Маяковского и И. Бергмана.

Ипполит Терентьев, один из героев романа Ф. Достоевского «Идиот» — смертельно больной молодой человек, ему остается, по разным прогнозам, от нескольких месяцев до двух-трех недель. При этом он, по выражению Коли, раб иных предрассудков, нежели описанное в романе общество, в компании его называют нигилистом. При встрече с «сыном Павлищева» Елизавета Прокофье-

вна говорит, что он атеист, и в этот момент Ипполит оживленно вступает с ней в разговор, походящий даже на исповедь: «Вы давеча сказали, что я атеист, а знаете, что эта природа... <...> Да, природа насмешлива! Зачем она, — подхватил он вдруг с жаром, — зачем она создает самые лучший существа с тем, чтобы потом насмеяться над ними?» [4; с. 299]. Смертельно больной Ипполит бунтует против всего миропорядка, в котором человек со всеми своими надеждами бессилен перед судьбой, определенной ему свыше.

Бунт Ипполита — против законов природы. Природа, основы миропорядка находят в повествовании воплощение в форме ужасных существей: это сны и видения Ипполита. Это скорлупчатый пресмыкающийся гад — воплощение богоборческой идеи и неминуемой смерти; это видение о тарантуле, который и есть «эта бесконечная сила», «то самое темное, глухое и всесильное существо» [4 с. 411]; наконец, это явившееся ему привидение Рогожина. Важную роль также играет увиденная Ипполитом в доме Рогожина картина Ганса Гольбейна Младшего «Мертвый Христос в гробу», от которой, по словам князя Мышкина, может пропасть всякая вера. Её натуралистичный стиль рождает в сознании Ипполита жуткие выводы: как можно одолеть беспощадные законы природы, если они подчиняют себе даже того, кто при жизни, творя чудеса и воскрешая людей, побеждал их? «Природа мерещится при взгляде на эту картину в виде какого-то огромного, неумолимого и немощного зверя или <...> в виде какой-нибудь громадной машины новейшего устройства, которая бессмысленно захватила, раздробила и поглотила в себя, глухо и бес-

чувственно, великое и бесценное существо — такое существо, которое одно стоило всей природы и всех законов ее, всей земли, которая и создавалась-то, может быть, единственно для одного только появления этого существа!», [4; с. 410–411] — такова в представлении Ипполита природа. Герой принимает решение: «Нельзя оставаться в жизни, которая принимает такие странные, обижаящие меня формы». [4; с. 413].

Более того, Ипполит не просто бунтует против миропорядка, он еще и отстаивает перед его Создателем свое право на бунт: «Неужто нельзя меня просто съесть, не требуя от меня похвал тому, что меня съело?» [4; с. 416]. Ипполит заявляет, что если бы можно было решить не родиться, то он не принял бы таких насмешливых условий. Он прямо говорит, что не знает, как устроен мир, что это не дано знать человеку, но если человек может сказать «я есмь», то какое ему дело до того, что мир устроен с ошибками? Таким образом, бунт Ипполита касается самых основ мироздания, самой сути человека и его отношений с беспощадной всевластной силой природы.

Напряженные взаимоотношения со смертью в романе прослеживаются не только в словах Ипполита. Кажется, что князь Мышкин противопоставлен ему по своим взглядам, но в некоторых рассуждениях князя и Ипполита можно заметить удивительное сходство. Мышкин рассказывает о смертной казни и говорит, что самая сильная боль не в ранах, а в том, что «вот знаешь наверно, что вот через час, потом через десять минут, потом через полминуты, потом теперь, вот сейчас — душа из тела вылетит, и что человеком уж больше не будешь, и что это уж наверно. <...> Кто сказал, что человеческая природа в состоянии вынести **это** без сумасшествия?» [4; с. 24], — «**это**» — не что иное, как, пользуясь термином экзистенциальной философии, пороговая ситуация, состояние перед лицом смерти. Основной посыл монолога в том, что смертная казнь безнравственна и бесчеловечна, но причина, на которую опирается доказательство — тот же экзистенциальный ужас, что преследует и Ипполита.

Продолжая рассказ о смертной казни уже для сестер Епанчиных, Мышкин, описывая состояние якобы своего знакомого на эшафоте, говорит об особом ощущении ценности жизни перед казнью и о тяжести осознания близости смерти: «Он говорил, что эта мысль у него наконец в такую злобу переродилась, что ему уж хотелось, чтобы его поскорей застрелили» [4; с. 64], — так же, как этот преступник, Ипполит не выдерживает приближение конца и говорит о том, что такая жизнь не стоит того, чтобы быть прожитой, что он сейчас же застрелился бы, отказавшись от двух-трех недель своего срока, к которому он приговорен. Преступник в рассказе Мышкина смотрит на людей у эшафота и думает: «вот их десять тысяч, а их никого не казнят, а меня-то казнят!» [4; с. 67] — так же и Ипполит приходит в отчаяние от мысли о том, что именно он лишается жизни в столь молодом возрасте и произносит в своем публичном объяснении: «Для чего мне ваша

природа, ваш павловский парк, ваши восходы и закаты солнца, ваше голубое небо и ваши все довольные лица, когда весь этот пир, которому нет конца, начал с того, что одного меня счел за лишнего?» [4; с. 415]. Разумеется, вряд ли можно сказать, что князь Мышкин — богоборец, однако через его образ, переплетаясь с убеждениями Ипполита, просвечивает философия Достоевского — философия отчаяния и безумия.

Личность, решившуюся на бунт против Бога, мы также видим у В. Маяковского в поэме «Облако в штанах». Лирический герой ставит «nihil» над всем, что было раньше, утверждая новый общественный строй, новое искусство, новое понимание любви, наконец, новую религию человека будущего. При этом лейтмотивом проходит через всю поэму богоборчество. Активно используются различные библейские образы, наполняясь при этом новыми смыслами, которые отличаются от тех, что присутствуют в Священном Писании. Лирический герой говорит: «я, златоустейший, чье каждое слово душу новородит» [7; с. 183], — здесь можно уловить отсылку к Иоанну Златоусту, чей образ, однако, использован в непривычном контексте, применительно к способностям героя Маяковского. Такой атрибут образа Христа, как терновый венец, тоже становится неожиданной метафорой: «В терновом венце революций грядет шестнадцатый год» [7; с. 185]. Мир, который способен воздвигнуть человек, может быть гораздо лучше и справедливее задуманного богом:

«Жилы и мускулы — молитв верней.

Нам ли вымаливать милостей времени!

Мы —

каждый —

держим в своей пятерне

миров приводные ремни!» [7; с. 184]

Важнейшее место в поэме занимает любовная линия.

И даже здесь лирический герой касается религии:

«Мария! <...>

тело твое прошу,

как просят христиане —

«хлеб наш насущный

даждь нам днесь» [7; с. 193]

Такая реминисценция на евангельскую молитву «Отче наш» в контексте интимных переживаний приводит к десакрализации обращения к богу.

Несмотря ни на что — Мария не отвечает взаимностью. И после этого лирический герой обращается к богу. Он обвиняет бога в несовершенстве мира, где существует такое страдание, как несчастная любовь:

«Всемогущий, ты выдумал пару рук,

сделал,

что у каждого есть голова, —

отчего ты не выдумал,

чтоб было без мук

целовать, целовать, целовать?!» [7; с. 195]

Финал поэмы доходит до абсолютного кощунства: лирический герой бросает богу резкие слова про «недоучку»

и «крохотного божика» и грозит раскроить его ножом. Таким образом, в произведении мы видим явный бунт личности против бога, и нам интересны прежде всего мотивы этого бунта.

Н. Иванов-Разумник называет богоборчество Маяковского «детским». Это не бунт против высшего существа в глобальном смысле этого слова, это не вселенское отчаяние, герой готов предложить собственного справедливого бога. Говоря о сравнении с Достоевским, Иванов-Разумник отмечает, что он не сравнится с глубиной бунта героев Достоевского. Этот бунт яростный, агрессивный, но не безнадежный — герой идет в рай с ножиком, надеясь и желая создать на земле свой рай.

Н. В. Устрялов в статье «Религия революции», напротив, называет его типичным героем Достоевского, который возвращает свой билет Творцу подобно Ивану Карамазову. Не случайно он — «крикогубый Заратустра», убивший Бога подобно Ницше. Однако главное отличие от Достоевского заключается в том, что он не просто противопоставляет человека богу, он возвышает его над высшими силами.

Таким образом, бунт Маяковского в каком-то смысле продолжает философию Достоевского, но в то же время противопоставляет себя ей. У Маяковского есть альтернативный бог, альтернативный рай, есть сильная личность, которая провозглашает новую философию. И даже величие бога по-другому соотносится с такой личностью:

«может быть, Иисус Христос нюхает  
моей души незабудки» [7; с. 190].

Рассмотрим еще один случай, когда в душе человека зарождается бунт против Бога. Впечатлительный мальчик Александр Экдаля в фильме И. Бергмана «Фанни и Александр» переживает смерть своего отца, которая отзывается в его душе недетским ужасом. Александр с сестрой попадают в дом епископа Вергеруса, нового мужа их матери, где их жизнь оказывается в рамках жестких и даже жестоких правил. Епископ, который должен быть посредником между богом и человеком, оказывается воплощением зла. Фанни ругает брата за реплику «хорошо бы эта церковная чертовщина убралась ко всем чертям» и говорит, что бог накажет его за эти слова, на что Александр

отвечает ей: «Если такая большая пышка, как он, накажет такого маленького гада, как Александр, за такую ерунду, то он будет тем самым гадким чертом, какой, я подозреваю, он есть на самом деле».

Герой Бергмана противостоит не смерти: душа человека бессмертна и просто переходит после смерти в другой мир, что подтверждают появляющиеся в фильме призраки умерших. Герой Бергмана поднимает проблему нравственности, проблему существования зла в управляемом богом мире и не может принять тот факт, что бог допускает зло. Встретившись с призраком отца, Александр говорит ему, что лучше бы он отправлялся на небо, потому что все равно не может им помочь: «Почему ты не можешь пойти к Богу и сказать ему, чтобы он насмерть прибил епископа? Или Богу наплевать на тебя? Наплевать на нас всех?». Его мыслям вторит сын еврея Исаака: «Все живет во всем. Бог или его промысел. Не только в хорошем, но и в самом ужасном». В итоге бунт Александра, в отличие от безответного бунта упомянутых ранее героев, даже как будто бы приходит к определенной цели: епископ погибает, и в семье снова воцаряется мир.

Бунт Александра вряд ли можно назвать бунтом против всего мироздания, это скорее бунт против существования зла в созданном богом мире, против несовершенства этого мира. И этому бунту противопоставлена другая идея: призрак Оскара Экдаля в ответ на возмущение сына говорит ему: «Я хочу, чтобы ты любил людей, Александр». Сам Бергман писал: «Я верю в бога, но не в церковь, протестантскую или любую другую. Я верю в высшую идею, которую называют богом. Я так хочу, и это необходимо. Крайний материализм может завести человечество лишь в холодный тупик».

Таким образом, мотив богоборчества проходит через всю историю искусства, начиная с античности и заканчивая современной литературой. Такой бунт может иметь разные мотивы, разные истоки и разную цель, он является синтезом религиозных, философских, историософских и антропологических вопросов. И очень часто он лишь ставит вопрос, не давая ответ на него, предоставляя читателю или зрителю возможность самому задуматься над важнейшими вопросами в жизни человека.

#### Литература:

1. Абрамова, О. Г. Богоборческие мотивы в поэме В. Маяковского «Облако в штанах» / О. Г. Абрамова // Проблемы исторической поэтики. — 2012. — № 10. — С. 287–300.
2. Бергман И. *Laterna Magica* / Москва.: «Искусство», 1989
3. Губарев, А. Поэтика и метафизика сна Ипполита Терентьева (роман Ф. М. Достоевского «Идиот») / А. Губарев // Культура и текст. — 2011. — № 12. — С. 474–477.
4. Достоевский Ф. М. Идиот // Достоевский Ф. М. Собрание сочинений в 15 томах. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1989. Т. 6. С. 5–616.
5. Иванов-Разумник Р. В. Владимир Маяковский («Мистерия» или «Буфф») / В. В. Маяковский: pro et contra / Сост., вступ. статья, коммент. В. Н. Дядичева. — СПб.: РХГА, 2006. (Русский Путь).
6. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство: Пер. с фр. — М.: Политиздат, 1990. — 415 с.
7. Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: В 13 т. / Акад. наук СССР. Ин-т мировой литературы им. А. М. Горького. — Москва: Гослитиздат, 1955–1961. — Т. 1



8. Павловец М. Г. Владимир Маяковский / История русской литературы XX века: в 2 ч. Ч. 1: учебник для бакалавров / В. В. Агеносов [и др.]; под общ. ред. В. В. Агеносова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2013. — 795 с.
9. Рябов Петр Культура Эллады. Основные проблемы и категории: — М.: Common place, 2017. — 494 с.
10. Устрялов Н. В. Религия революции / В. В. Маяковский: pro et contra / Сост., вступ. статья, коммент. В. Н. Дядичева. — СПб.: РХГА, 2006. (Русский Путь).

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 30 (529) / 2024

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
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 07.08.2024. Дата выхода в свет: 14.08.2024.

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](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.